

Det skjønnlitterære tekstutvalget i norskfaget på videregående trinn

*Hvordan kan norsklæreren gå frem for å velge
skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen
på en god måte?*

Nora Almestad Stene



Masteroppgave ved
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2016

Det skjønnlitterære tekstutvalget i norskfaget på videregående trinn

*Hvordan kan norsklæreren gå frem for å velge
skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god
måte?*

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Nora Almestad Stene

© Nora Almestad Stene

2016

Det skjønnlitterære tekstutvalget i norskfaget på videregående trinn

Nora Almestad Stene

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i norskfaget på videregående trinn, og har som formål å undersøke hva norsklæreren bør ta hensyn til i utvelgelsen av skjønnlitterære tekster til bruk i klasserommet. Min hovedproblemstilling er «Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?».

For å belyse denne tar jeg utgangspunkt i litteraturredaktisk teori og forskning. Jeg har gjennomført en kvantitativ undersøkelse som har som formål å synliggjøre elevenes perspektiv på problemstillingen. For å undersøke hva elevene mener om litteraturundervisningen og hvordan den bør planlegges, har jeg valgt å forholde meg til følgende forskningsspørsmål: «Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?», «Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?» og «Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?».

Hovedfunnene fra min undersøkelse viser at mitt utvalg, som består av 189 elever fra studueforberedende utdanningsprogram, jevnt over utviser negative holdninger til litteraturundervisningen og tekstene de har lest i klasserommet. De ser ut til å savne tekster som er mer underholdende, og som appellerer til dem gjennom form og innhold. Samtidig ser mange av elevene ut til å ha gode erfaringer med å lese typiske kanontekster, så lenge disse tekstene har et innhold som vekker noe i dem. I tillegg ser elevgruppen ut til å savne muligheten til å kunne påvirke eller uttale seg om hvilke tekster klassen skal lese. På grunnlag av en drøfting av disse funnene opp mot didaktisk teori og forskning har jeg utarbeidet en sjekkliste læreren kan benytte i undervisningsplanlegging for utvelgelse av skjønnlitterære tekster.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	1
1.2	Mine forskningsspørsmål	2
1.3	Oppgavens struktur:.....	2
2	Teori	3
2.1	Innledning	3
2.2	Lesing som grunnleggende ferdighet	3
2.2.1	Hvordan presterer norske elever i lesing?	5
2.2.2	Læreplanen i norsk	6
2.3	Den skjønnlitterære kanon.....	7
2.4	Elevenes motivasjon og engasjement i litteraturundervisningen	14
2.4.1	At elevene får være med på å bestemme hva de skal lese.....	16
2.4.2	At tekstene er tilpasset elevenes faglige nivå.....	17
2.4.3	At elevene opplever teksten som relevant.....	17
2.4.4	At teksten virker tiltalende på elevene	21
2.5	Elevers holdninger til skjønnlitteratur	22
2.6	Hovedpoenger.....	24
3	Metode.....	25
3.1	Forskningsdesign	25
3.2	Spørreskjema	26
3.2.1	Bakgrunnsvariabler	28
3.2.2	Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?.....	29
3.2.3	Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?.....	31
3.2.4	Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?	31
3.3	Prosedyre	33
3.4	Analysemetode	35
3.5	Utvalg	35
3.5.1	Kjønn:.....	35
3.5.2	Antall minoritetsspråklige elever:	36

3.5.3	Klassetrinn:.....	36
3.5.4	Antall bøker hjemme:.....	37
3.6	Referansepopulasjon.....	38
3.6.1	Kjønn:.....	38
3.6.2	Antall minoritetsspråklige elever:	39
3.6.3	Klassetrinn:.....	39
3.6.4	Antall bøker hjemme	39
3.7	Studiens troverdighet og relevans.....	40
4	Analyse.....	44
4.1	Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?.....	44
4.1.1	Hvor enig er du i at følgende kriterium er oppfylt i tekstene du leser på skolen? 46	
4.1.2	Oppsummering av del 4.1:	50
4.2	Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?.....	50
4.2.1	Oppsummering av del 4.2:	52
4.3	Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?	53
4.3.1	Hvor viktig er følgende kriterium for deg når du velger tekster du skal lese på fritiden?54	
4.3.2	Oppsummering av del 4.3:	57
4.4	Hvilke tekster har elevene opplevd læringsutbytte av?	58
4.5	Er det noen tydelig sammenheng mellom den teksten flest elever har opplevd læringsutbytte av og de øvrige svarene til disse elevene?.....	61
5	Drøfting	64
5.1	Innledning.....	64
5.1.1	Formålet med litteraturundervisningen	65
5.1.2	Elevenes holdninger til litteraturundervisningen	66
5.2	Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?	67
5.2.1	Elevenes perspektiv på motivasjon:	68
5.2.2	At elevene får være med på å bestemme hva de skal lese.....	70
5.2.3	At tekstene er tilpasset elevenes faglige nivå.....	70
5.2.4	At teksten virker tiltalende på elevene	71

5.2.5	At elevene opplever teksten som relevant	74
5.2.6	Historisk representativitet	76
5.3	Konklusjon.....	78
5.4	Didaktiske implikasjoner	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Spørreskjema	85
	Vedlegg 2: Oversikt over tekster elevene har nevnt på spørsmål 10a.	90
	Tabell 1: Kjønn.....	36
	Tabell 2: Antall minoritetsspråklige.....	36
	Tabell 3: Klassetrinn	37
	Tabell 4: Antall bøker i hjemmet	38
	Tabell 5: Hvordan elevene oppfatter tekstene de leser på skolen	46
	Tabell 6: Lesepreferanser på fritiden	54
	Tabell 7: Sammenligning av elever som har trukket frem "Et dukkehjem" som særlig lærerik	62
	Tabell 8: Utdrag av elevuttalelser på spørsmål 10a	68
	Figur 1: Interesse for faget	45
	Figur 2: Arbeidets meningsfylde	45
	Figur 3: Frihet til å velge tekster	48
	Figur 4: Hensyn til hva elevene synes er viktig	48
	Figur 5: Arbeidet med skjønnlitterære tekster i klasserommet gjør tekstene lettere å like	49
	Figur 6: Motivasjon som følge av sist leste tekst	51
	Figur 7: Motivasjon som følge av valgfrihet.....	52
	Figur 8: Lesevaner.....	53
	Figur 9: Viktigste kriterium ved større valgfrihet	56
	Figur 10: Formål med litteraturundervisningen	57
	Figur 11: Oversikt over tekster nevnt flere ganger	59

1 Innledning

I denne oppgaven ønsker jeg å reflektere rundt gjennomføringen av litteraturundervisningen i norskfaget på videregående trinn, med fokus på hvilke skjønnlitterære tekster læreren velger ut til å benytte i undervisningen. Oppgaven baserer seg på en kvantitativ undersøkelse, hvor jeg forsøker å danne et bilde av hvordan 189 elever ved studieforberedende utdanningsprogram oppfatter litteraturundervisningen. Jeg vil så drøfte funnene fra undersøkelsen mot lesedidaktisk teori og forskning, med det formål å kunne danne implikasjoner for hva norsklærere i praksis kan gjøre for å sikre et tekstutvalg som i størst mulig grad er rettet mot viktige kompetansemål.

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i at norskfaget er et allsidig fag som både har som formål å skulle opplyse om norsk språk- og litteraturhistorie, gi øvelse i og kunnskap om ulike sjangre og virkemidler, utvikle refleksjonsevne rundt kultur og identitet, samt forbedre grunnleggende ferdigheter som f.eks. lesing og skriving. Jeg ønsker derfor å kunne drøfte hva læreren kan gjøre for å sikre at disse komponentene er inkludert i litteraturundervisningen. Samtidig ønsker jeg å drøfte ulike faktorer ved tekstutvalget som kan være avgjørende for elevenes motivasjon for faget.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Min hovedproblemstilling med dette arbeidet er: «Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?». Årsaken til at jeg har valgt denne problemstillingen for min masteroppgave er at dette er en del av norskfaget som ofte kan ha en demotiverende effekt på elever. Negative leseropplevelser og et skjevt tekstutvalg kan være med på å gjøre elevene negativt innstilt til faget som helhet, og dermed føre til at elevene ikke har gode forutsetninger for maksimalt læringsutbytte. Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvorvidt elevene i mitt utvalg er negativt innstilt til tekstene de leser i klasserommet, og hva de mener læreren kan gjøre for å styrke deres motivasjon, engasjement og leserglede. For mange ungdommer er klasserommet det eneste møtet de har med skjønnlitterære tekster, og det er derfor interessant å se hva elevene mener læreren kan gjøre for å tilby dem positive leseropplevelser. I tillegg til å tilby tekster som virker motiverende på elevene og gir dem lyst til å lese, tar jeg også utgangspunkt i ulike kompetansemål for norskfaget. Det er viktig å finne tekster som både vil kunne være motiverende, gi faglig

læringsutbytte og kunne forbedre elevenes grunnleggende ferdigheter, og det er dette formålet min problemstilling er rettet mot.

For å belyse problemstillingen tar jeg blant annet utgangspunkt i *Kognitiv litteraturredidaktik* (Hansen, 2011), *Engaging Adolescents in Reading* (Guthrie, 2008) og *Becoming a reader* (Appleyard, 1991), samt klasseromsstudier gjennomført av Sylvi Penne (2006), Lotta Bergman (2007), Gunilla Molloy (2003) og Christina Olin-Scheller (2006).

1.2 Mine forskningsspørsmål

Min undersøkelse er utarbeidet med det formål å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?
- Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?
- Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?

Undersøkelsen har blitt gjennomført som en kvantitativ spørreundersøkelse på papir, med en kombinasjon av åpne, og lukkede spørsmål med svarskala. Utvalget består av 189 elever fra åtte klasser på tre forskjellige videregående skoler i Østfold. Alle klassene tilhører studieforbereidende utdanningsprogram, og det er denne læreplanen jeg tar utgangspunkt i gjennom oppgaven. Mitt forskningsprosjekt vil bli ytterligere presentert i kapittel 3.

1.3 Oppgavens struktur:

Kapittel 2 tar for seg relevant teori og forskning knyttet til min problemstilling.

Kapittel 3 gjør rede for valgt forskningsdesign, hvordan undersøkelsen ble utarbeidet, mer informasjon om informantgruppen og referansepopulasjonen, samt hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra min undersøkelse gjennom deskriptiv statistikk.

Kapittel 5 inneholder en drøfting av min problemstilling, basert på mine forskningsresultater og den teoretiske og empiriske bakgrunnen. Kapitlet avsluttes med noen didaktiske implikasjoner basert på mitt arbeid.

2 Teori

2.1 Innledning

Min hovedproblemstilling med dette arbeidet er «Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?», noe jeg kommer til å drøfte i kapittel 5. I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i teori og empiriske studier presentert i dette kapitlet, samt resultater fra min undersøkelse. Denne har som formål å presentere elevenes oppfatninger av det problemstillingen min omfatter, og er rettet mot følgende forskningsspørsmål: «Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?», «Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?» og «Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?».

2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

I dette delkapitlet ønsker jeg å gjøre rede for lesing som grunnleggende ferdighet og aktuelle kompetansemål i læreplanen. Dette blir vektlagt fordi læreplanen LK06 danner grunnlag for undervisning i norsk skole. Læreplanens krav til arbeid med grunnleggende ferdigheter, samt læreplanens kompetansemål, må derfor inkluderes i drøftingen av undervisningsplanlegging. Jeg har også valgt å inkludere noen resultater fra PISA-testen fordi det elevene skårer høyt og lavt på forteller noe om hva leseopplæringen i norskfaget bør være rettet mot.

Lesing er en viktig del av undervisningen i alle fag, men har kanskje en særstilling i norskfaget. I norskfaget er ikke lesing bare et redskap man benytter for innlæring av fagtekster, her står også leseopplevelser knyttet til skjønnlitteratur i sentrum. Samtidig er selve leseopplæring en sentral del av norskfaget i grunnskolen. Tradisjonelt sett har lesing blitt betraktet som en statisk ferdighet man enten har eller ikke har, og som, når den først er mestret, i all hovedsak fungerer som et nødvendig redskap for å tilegne seg kunnskap om ulike temaer innenfor kultur- og samfunnsliv på de høyere trinnene (Skaftun, 2006:14). Dette er derimot en praksis som ble utfordret av innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. LK06

legger stor vekt på lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og beskriver lesing i norskfaget på følgende måte:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte[...]Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2012:10).

Sitatet over omhandler lesing generelt og ikke bare lesing av skjønnlitterære tekster, som er fokusområdet i denne oppgaven. Men også i arbeid med skjønnlitteratur er det viktig å se lesing som en dynamisk ferdighet som stadig er i utvikling, fordi det forteller noe om hva formålet med litteraturundervisningen burde være.

I pakt med at de nye læreplanene skal være gjennomgående for hele det 13-årige utdanningsløpet, er det leseopplæring utover begynneropplæringen som fremheves i den generelle ferdighetsbeskrivelsen i tilknytning til norskfaget. Det betyr ikke at begynneropplæringen ikke er viktig, men at planen søker å stimulere til mer aktiv leseopplæring også på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring (Skaftun, 2006:12).

Lesing som en grunnleggende ferdighet bør ikke bare ses som et nødvendig redskap for å nå de ulike kunnskapstersklene beskrevet i læreplanens kompetansemål, men som en ferdighet med en selvstendig rolle både i og utenfor norskfaget som undervisningen bør rettes mot og ha i fokus. Og som Skaftun skriver, bør man også rette undervisningen på videregående trinn mot stimulering av aktiv leseopplæring. Her kan man også tenke at i stedet for at de grunnleggende ferdighetene utelukkende fungerer som et middel for å nå kompetansemålene, bør også kompetansemålene fungere som et middel for å forbedre de grunnleggende ferdighetene. Man kan altså si at lesing av skjønnlitterære tekster rettet mot spesifikke kompetansemål bør gjennomføres slik at et av de overordnede målene for arbeidet med teksten er forbedring av leseferdigheter.

Følgende læreplanmål er hentet fra gjeldende læreplan i norsk for VG1 på studieforbereende utdanningsprogram: «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og

formål» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Kompetansemålet beskriver et overordnet utvalg tekster elevene skal lese gjennom litteraturundervisningen, men for å få størst mulig læringsutbytte er det viktig å ikke betrakte det å lese et utvalg samtidstekster som det overordnede målet for undervisningen, men også som et redskap for å oppnå det som i realiteten er de større overordnede målene med å lese i norskfaget, blant annet utvikling av leseferdigheter, faglig refleksjon, forbedret ordforråd og utvidet forståelse av litteratur og samfunnsforhold.

2.2.1 Hvordan presterer norske elever i lesing?

I min undersøkelse tar jeg blant annet utgangspunkt i resultater fra PISA-undersøkelsen i 2012 når jeg ser på forhold som kan ha innvirkning på elevenes holdninger til og oppfatning av litteraturundervisningen. PISA-undersøkelsen går ut på å sammenligne norske 15-åringers ferdigheter i matte, lesing og naturfag med 15-åringers fra andre OECD-land. Her ønsker jeg å presentere noen resultater fra lesedelen av PISA-undersøkelsen i 2012, som har relevans for min problemstilling: I hovedrapporten fra 2013 kommer det frem at norske elever ligger litt over OECD-gjennomsnittet i lesing (Kjærnsli & Olsen, 2013), men det legges også stor vekt på de kjønnsforskjellene som kommer frem i norske elevers leseferdigheter, slik det formuleres her: «Norske gutter og jenter har omtrent like resultater i matematikk, men jentene gjør det betydelig bedre enn guttene i lesing. Forskjellen i leseresultater mellom gutter og jenter er omtrent uendret siden den første PISA-studien i 2000» (Kjærnsli & Olsen, 2013).

I arbeid med leseundervisning er det spesielt interessant å se på hva det er de norske elevene skårer bra på. Det rapporteres her at norske elever er gode på å få med seg hovedbudskapet i tekster som har en stil og innhold tilpasset aldersgruppen, men at de skårer dårligere på det de beskriver som mer «voksne» tekster: «Med «voksne tekster» menes for eksempel tekster som har et upersonlig, informasjonstett akademisk-byråkratisk språk uten nevneverdig bruk av leserengasjerende virkemidler» Dette begrunnes med at denne typer tekster krever mer detaljert og nøyaktig lesing (Roe, 2013:195).

I forbindelse med min problemstilling og et skjønnlitterært perspektiv betyr det at norske elever i utgangspunktet har relativt gode forutsetninger for å forstå innholdet i og formålet med lesing av skjønnlitteratur i klasserommet. Det betyr at det ikke nødvendigvis er elevenes

evne til å mestre innhold og formål med skjønnlitteratur som gjør at de ofte mangler motivasjon for lesingen, men at dette kanskje heller kommer av trekk ved arbeidsmåte og tekstene de leser.

2.2.2 Læreplanen i norsk

Lesing av skjønnlitteratur har en tydelig posisjon i læreplanen i norsk, men i motsetning til R94 (Utdanningsdirektoratet, 2005) og L97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996), er det i Kunnskapsløftet ikke spesifisert hvilke forfattere eller hva slags tekster elevene bør kjenne til. Læreplanmålene som omhandler skjønnlitteratur er åpne, noe som kan gjøre det problematisk for læreren å velge tekster nettopp fordi det gis få føringer. På VG1 er det særlig samtidstekster som skal inkluderes i undervisningen, noe som kommer frem gjennom følgende læreplanmål: «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I tillegg skal elevene kunne «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), noe som også har betydning for hvordan litteraturundervisningen bør gjennomføres gjennom at elevene bør lese tekster som tydeliggjør bruk av ulike virkemidler.

På VG2 er det perioden fra middelalderen og til og med romantikken som har en viktig posisjon, gjennom læreplanmålet «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). I tillegg skal de «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

På VG3 er det tidsperioden fra og med romantikken og frem til i dag som står sentralt, gjennom læreplanmålet «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Også her har samtidstekstene en viktig rolle: «lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Kompetansemålene i læreplanen legger altså enkelte føringer for når tekstene elevene leser skal være utgitt, men det er lite som minner om en tydelig pensumliste for hvilke tekster og forfattere det forventes at elevene skal kjenne til, noe som betyr at læreren i større grad kan ta pedagogiske og didaktiske vurderinger av innholdet i potensielle tekster, fremfor å være bundet til bruk av bestemte tekster fra den litterære kanon.

2.3 Den skjønnlitterære kanon

Læreplanmålene jeg har sitert ovenfor vektlegger litteraturhistoriske perioder, og litteraturhistorie kobles gjerne til kanontekster fra de aktuelle periodene. I denne delen ønsker jeg å gjøre rede for hva den skjønnlitterære kanon innebærer, og noen sentrale argumenter for og mot bruk av kanontekster i undervisningen.

'Den litterære kanon' som begrep ble for første gang brukt i 1868 i forbindelse med David Ruhnkens forfatterutvalg (Weyergang, 2010:19), og brukes som en måte å organisere tekster basert på ulike kriterier for historisk og/eller kulturell verdi. I skolen har den litterære kanon blitt brukt for å forsøke å danne en mal for hvilke forfattere og verk det er viktig at elever kjenner til etter endt skolegang. Med læreplanene R94 og L97 hadde et kanonisert syn på litteraturundervisning en langt større posisjon enn i dagens læreplan K06. I læreplanen i norsk for R94 kunne man blant annet se en oppramsing av viktige forfattere og en spesifisering av hvilke typer verk av den gitte forfatteren som burde inkluderes innen ulike litterære epoker. Trond Berg Eriksen beskriver den litterære kanon på følgende måte:

En kanon er en erklæring om hva man vil skal gjelde som formal og innholdsmessig målestokk samtidig som den skal være representativ og avgi en erklæring om tilhørighet. Uten en kanon vil man mangle en rettesnor for kvalitet og en konkretisering av hva man forstår med den "norske litteraturen" (Berg Eriksen, 1995:19).

Her tydeliggjøres det at kriteriene som legges til grunn for kanonposisjonering ofte omhandler en målestokk for innhold, representativitet, tilhørighet og kulturelle rammer i tekster hentet fra ulike litterære epoker.

Kanonlitteratur i norskfaget er omstridt, og har blant annet blitt kritisert av Per Buvik, som mener at «Litteratur kan aldri reduseres til et pensum eller et ideologisk budskap [...] Det uheldige ved selve kanonbegrepet er at det likevel inviterer til en slik reduksjon, ved å legge vekten på hva man *skal* ha lest, som om litteratur ikke var noe mer enn et viktig kunnskapsområde» (Buvik, 1995).

Det Buvik her peker på er at lesing av skjønnlitteratur inkluderer mye mer enn kunnskap om litteratur, men leseaktiviteten i seg selv har stor verdi i undervisningssammenheng. I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) illustrerer Gunilla Molloy forskjellen mellom å lære om skjønnlitteratur og å lære av skjønnlitteratur, som et viktig bidrag i debatten om formålet med litteraturundervisningen. Molloy viser altså forskjellen mellom at skjønnlitteratur i skolen er noe vi benytter for å lære om den norske litteraturen og norske forfattere, og det at litteraturen også brukes rettet mot større og mer generelle læringsmål.

En studie av Lotta Bergman (2007) om litteraturarbeid i svenskfaget viser at elever i elevintervjuer uttaler at de savner mer aktuelle tekster og opplever tekster som representerer historisk kultur som mindre motiverende enn nåtidens kultur: En av elevene uttaler at «Det känns ganska meningslöst alltså. Vem fan bryr sig om vad som har hänt för» (Bergman, 2007, s. 121). En annen kommer så med et forslag til hvordan faget kan gjøres mer aktuelt: «Jag har haft som förslag att vi ... låt nån ta med en låt som dom tycker om och liksom analysera låttexter, nånting som tilltalar en alltså nu, och inte bara älta allt gammalt liksom» (Bergman, 2007:121).

Elevene i Bergmans studie uttrykker her at arbeidet med eldre litteratur oppleves som kjedelig og meningsløst, fordi de ikke opplever det som aktuelt og relevant. Dette er gjennomgående for kritikk av en kanonisk tilnærming til skjønnlitteratur. Utfra Bergmans studier kommer det også frem at det er arbeidsmåtene rundt denne måten å arbeide med tekster på som ofte virker uengasjerende for elever:

I sitt arbete med litteratur upplever eleverna i ES [estetklassen] att de uppmanas att bidra med tidigare kunskaper och erfarenheter i samtal om det lästa men i förhållande till det skrivande som utgör betygsunderlaget är det i huvudsak textanalys eller litteraturens hur som de ägnar sig åt. Deras uppmärksamhet riktas mot kunskapen om och färdigheten i att använda begrepp och analytiska redskap. Både den subjektiva upplevelsen av läsningen, den egna läsarpositionen med sina sociohistoriska

förutsättningar och det historiska och sociala sammanhang som texten producerats i, riskerar då att få en reducerad betydelse som lärandeinnehåll (Bergman, 2007:113).

Bergman beskriver her hvordan analytisk arbeid med kanoniske tekster retter elevenes oppmerksomhet mer mot tekstens ytre kvaliteter og det å skulle benytte kunnskap om fagbegreper og analytiske redskaper til å vise kunnskap om teksten fremfor å gå dypere inn i teksten og fokusere på forståelse og meningsinnhold. Samtidig kan det jobbe analytisk med tekster føre til at elevene nærleser teksten og dermed har lettere for å forstå den.

En av forkjemperne for den skjønnlitterære kanon i litteraturundervisningen er Torill Steinfeld (2005), som blant annet skriver følgende om denne delen av faget:

I den grad litteraturhistorien forteller om "a shared past", befinner vi oss innenfor forestillingen om et fellesskap på tvers av tid – om "belonging". Men litteraturhistoriens verdi ligger også, og ikke minst, i at den kan tilby distanse, slik at vi evner å anskue det fortidige som noe annet, ja, som fremmed. Slik sett videreføres temaet hjemlig/fremmed i debatten om litteraturhistorien (Steinfeld, 2005:60).

Steinfeld peker her på noe sentralt ved den verdien litteraturhistorien har i norskfaget. Litteraturhistorien tilbyr elevene kunnskap om en felles nasjonalfølelse og en felles nasjonal identitet. Samtidig kan viktige historiske tekster fortelle noe om samfunn og levemåter som til dels er fremmed for dagens ungdom, og på den måten også tilby økt perspektiv og forståelse av dagens samfunn gjennom overføringsverdi og økt forståelse for det som har vært.

I nordmenns nistepakke (1995) tar Trond Berg Eriksen opp kulturarvargumentet for bruk av kanontekster i litteraturundervisningen, og problematiserer det å likestille norsk historie med norsk kultur, fordi samfunnet stadig er i forandring, og det som tidligere har vært symboler for norsk kultur og den norske identiteten ikke nødvendigvis er det i dag. Han peker på at Norge er blitt et stadig mer flerkulturelt samfunn, og at de skikkelsene og symbolene som i nasjonsbyggingens aktive perioder – omkring 1814, 1905 og 1945 ble fremhevet som typisk norske, ikke lenger skaper den samme gjenkjennelsen i befolkningen. Og når disse symbolene ikke lenger bringer med seg følelsen av tilhørighet og nasjonalitet er det en fare for at elevene sliter med å se verdien av dem uten at de blir tydelig gjort rede for og forklart som viktige ledd i nasjonsbyggingen. Eriksen skriver at slike nasjonalsymboler i dag ofte handler om bevisst og kunstig tradisjonalt, og at de ofte omgis av ironi, slik han skriver her:

Det er i de aller fleste tilfeller ikke lenger tale om levende tradisjoner, men om bevisst og kunstig tradisjonalitet. Slike iøynefallende erklæringer om nasjonal tilhørighet er ikke sjelden omgitt av en viss ironi eller får et humoristisk preg, fordi symbolene ikke lenger dekker saken uten videre (Eriksen, 1995:71).

Det han her peker på er viktig, fordi det viser at kanonlitteratur som representant for norsk identitet ikke lenger kan benyttes på samme måte som tidligere. Dagens ungdomsgenerasjon vil ikke nødvendigvis kunne føle nasjonal tilhørighet gjennom den norske kanonlitteraturen, og vil dermed kunne slite med å se dens relevans og verdi uten dyptgående kunnskap om og forståelse av nasjonsbyggingen i norsk historie. Samtidig påpeker Eriksen at appelle henvisninger til nasjonalitet har tapt noe av sin uskyld, og utdyper at:

Det finnes betenkeligheter ved å markedsføre en hel nasjon som en vare. [...] kulturens tegn og markeringer forteller om en person tilhører «oss» eller «de andre» [...] jeg er fast overbevist om at alle som markedsfører Norge og norsk kultur, har en forpliktelse til å komplisere bildet snarere enn til å forenkle det (Eriksen, 1995: 73).

Det Eriksen her skildrer er problematikk som blir stadig mer aktuell med dagens samfunnsutvikling. Utdanningsdirektoratet rapporterte i 2014 at 14 prosent av elever i videregående opplæring hadde innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2014), noe som forsterker viktigheten av en litteraturundervisning som ikke markerer et skille mellom «det norske» og «de andre», men heller omfavner dagens flerkulturelle samfunn. Norskfaget har som et viktig formål å danne kunnskap om og refleksjon rundt det norske samfunnet og den norske litteraturen, og da er det viktig å ikke begrense norsk nasjonalitet til det historiske Norge, men også dagens Norge. Det Eriksen peker på er at målet bør være å finne tekster som ikke bare forteller noe om norsk identitet fordi de fungerer som symboler for det som har vært, men som også forteller noe om hva slags samfunn vi lever i i dag, hvordan kanonlitteraturen har hatt betydning for dagens samfunn, og skildrer den felles nasjonale identiteten vi er en del av i dag. Eriksen tydeliggjør denne tanken med følgende spørsmål: «når vi taler om «norsk» kultur, er det da det vi selv har frembrakt, eller det vi faktisk bruker og omgir oss med?» (Eriksen, 1995:73).

Dannelsesbegrepet blir også, i likhet med nasjonal identitet, ofte brukt som et viktig argument for bruk av kanontekster i litteraturundervisningen. Dette er noe som blir problematisert av

Eriksen (1995), hvor han blant annet skriver at en modernisering av begrepet vil kunne ha en større nytteverdi i dagens skole enn den tradisjonelle betydningen.

Skal vi tenke oss hva «dannelse» kunne bety i en ny tid, kommer vi ikke utenom å ønske et erfaringstilfang og et referansesystem som både gir identitet – slik den nasjonale arven har gjort det – og gir åpenhet for en større verden av former og tegn – slik den internasjonale mediekulturen gjør det (Eriksen, 1995:85).

Den kanoniske litteraturen har tidligere blitt benyttet som et middel for dannelse, og Eriksen peker på noe viktig når han hevder at dannelsesbegrepet må utvides, og at dannelse i norskfaget ikke lenger bør begrenses til den norske kulturarven og den etiske og mellommenneskelige problematikken som tas opp her, men dannelsesproblematikk man finner i den norske kulturen som helhet. Og den norske kulturen som helhet inkluderer naturligvis også norsk samtidslitteratur, det moderne samfunnet og den internasjonale mediekulturen.

Selv om bruk av kanontekster i litteraturundervisningen er omstridt, viser forskning at elever ofte opplever stort læringsutbytte av arbeid med typiske kanontekster. I sin avhandling presenterer Penne (2006) tre forskjellige norskklasser, og gjør rede for at disse klassene har svært forskjellige holdninger til og oppfattelser av arbeid med skjønnlitteratur. To av klassene uttaler at de finner mening i å jobbe med tekster fra 1800-tallet. Disse klassene viser bedre utholdenhet og tåler å bruke mer tid på litteraturarbeidet enn den tredje klassen. Denne tydelige forskjellen mellom klassene forklarer hun med at habitus er forskjellig hos flertallet i klassene, og at elevene erfarer i ulike sosiale rom (Penne, 2006:96). Det sosiale rommet som dannes i klasserommet er med på å danne og uttrykke forventninger elevene har til hva de bør kunne, noe som følgelig har innvirkning på utbyttet de sitter igjen med. Det sosiale rommet i den klassen som uttrykker mest velvilje og nysgjerrighet for å lære om tekstene fra 1800-tallet beskrives slik:

Intervjuene og klasseromsobservasjonene viser at elevene [...] opplever arbeidet med den klassiske litteraturen som noe som har en selvsagt plass på skolen, tegnet er universalisert. I deres sosiale rom, i deres livsverden, bør man ha kjennskap til Ibsen og hans samtidige. De viser med andre ord "den gode viljen", men slett ikke som Bourdieus ydmyke småborger, men som ungdom som vil inn i de voksnes verden slik de kjenner den. Derfor har de sans for spillet når "Hamsun", "Undset" og "Ibsen"

ligger foran dem på pulten. Disse spillereglene har ikke disse elevene lært på skolen. De har lært dem i sitt eget sosiale rom (Penne, 2006:96).

Det sosiale rommet Penne her peker på er svært interessant i debatten om kanontekster i skolen, fordi dette har klar sammenheng med dannelsesbegrepet og det å forstå skjønnlitteratur i skolen som en pensumliste over hva elevene forventes å kjenne til. Elevene i to av klassene Penne skildrer, ser ut til å være positivt innstilt til arbeidet med kanonlitteratur fordi de innehar oppfatninger om at kunnskap om Hamsun, Undset og Ibsen er noe som forventes av dem i deres sosiale rom. Problemet med en slik tilnærming til skjønnlitteratur er at forventninger utenfra kan være med på å vekke ytre motivasjon for arbeidet, men ikke nødvendigvis være med på å vekke den indre motivasjonen (se delkapittel 2.4) som bør være tilstede for maksimalt læringsutbytte.

Et vanlig argument mot norsk kanonlitteratur i norskfaget er hvordan minoritetsspråklige elever også må få lese tekster av minoritetsspråklige forfattere eller tekster fra eget hjemland, og at dette bør gjøres på en slik måte at litteraturen som leses handler om minoritetsspråklige Ali, ikke norske Ola (Penne, 2006:4). Penne problematiserer denne tanken, og presiserer at det fiktive rommet er åpent for alle, og at hun gjennom egen forskning har funnet at minoritetsspråklige Ali sjelden krever at hovedpersonen i bøkene som leses skal hete det samme som ham eller representerer samme kultur, men snarere at han skal kunne kjenne seg igjen i og finne mening i teksten gjennom måten den er skrevet på. «Ali i mine klasser er provosert over mange av samtidens ungdomsbøker der hovedpersonene bare prater tull, som han sier, men vil ha bøker som gir en noe å tenke på» (Penne, 2006:4). Det som trekkes frem her er viktigheten av at litteraturen innebærer noe mer for elevene enn kulturelle rammer, som er et av de mest brukte argumentene for norsk litteraturkanon i klasserommet. Dette åpner for en diskusjon av hva det er som gjør at elever opplever litteratur som nært og aktuelt, er det de ytre rammene som omhandler kulturelt opphav, ytre beskrivelser av karakterene og miljøet de lever i? Eller er det dypere menneskelige skildringer, hvordan karakterene oppfatter seg selv og egen identitet på tvers av landet og kulturen de lever i, som gjør at elevene kan kjenne seg igjen i teksten og oppleve den som meningsfull? Denne tilnærmingen til innholdet i skjønnlitterære tekster illustrerer Penne med ytterligere et eksempel hentet fra egen forskning, nemlig sammenhengen mellom innholdet i Bjørnsons *Synnøve Solbakken* (1857) og Bollywood-filmen *Kabhi Khushi Kabhie Ghan* (2001). Hun beskriver her en likhet mellom

den dramaturgiske strukturen og anslaget, og skildrer Bollywood-filmen som et konsentrat av Synnøve Solbakken.

Den strenge far ser rett inn i kameraet og sier det rett ut: "Hvorfor talte jeg ikke? Hadde jeg bare den gang visst hva jeg nå vet, så hadde mange lidelser vært spart. Men den gang kunne jeg ikke gjøre det annerledes. Jeg er mann, jeg er far, jeg har min plikter mot tradisjon og slekt (Penne, 2006:5).

Her ser vi en tydelig likhet mellom 1800-tallets litteratur, Synnøve Solbakken, og dagens samtidstekster i Bollywood-industrien, i det at begge omhandler menneskelige dilemmaer som kan sies å være aktuelle uavhengig av tidsperiode og de ytre rammene for fortellingen: «Vi er alle mennesker som strever, eller del av en kultur som strever, eller har strevd, med å finne en balanse mellom individualitet og fellesskap» (Penne, 2006:5).

Pennes eksempel tydeliggjør viktigheten av å fokusere mest på tekstenes innhold, og det leseren sitter igjen med, og mindre på de ytre kulturelle rammene og den historiske statusen teksten har basert på de ytre utvelgelseskriteriene som ofte blir benyttet i utvelgelsen av kanontekster. Man kan altså si at det som engasjerer eleven i Pennes studie er følelsen av at innholdet på en eller annen måte relaterer til ham nettopp fordi fortellingen skildrer tidløs problematikk som kan overføres og aktualiseres for alle generasjoner og kulturer.

Den skjønnlitterære kanon er altså problematisk, fordi den på den ene siden skaper felles referanserammer og gjør det enklere å peke på viktige historiske verk elevene bør ha kunnskap om. Samtidig er det en fare for at elevene sliter med å kjenne seg igjen i kanonlitteraturen, og at det dannes en uheldig distanse mellom «datidens Norge» og «nåtidens Norge». Likevel viser blant annet Penne (2006) at elevene har gode erfaringer med bruk av kanontekster i klasserommet, og at arbeid med å tydeliggjøre aktualiteten i eldre tekster kan gjøre arbeidet med dem både morsomt og motiverende. Det er dog viktig å skille mellom bruk av litterære klassikere fordi de betegnes som klassikere, og bruk av klassikere fordi læreren mener de passer til elevgruppen og vil kunne gi dem noe mer. I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut av hvorvidt elevene er opptatt av tekstens historiske verdi både når de leser skjønnlitteratur hjemme og i klasserommet, og på den måten undersøke om tanken om at kjennskap til norske klassikere er noe som står sterkt i elevgruppen.

2.4 Elevenes motivasjon og engasjement i litteraturundervisningen

Et av mine forskningsspørsmål har som formål å undersøke sammenhengen mellom det skjønnlitterære tekstutvalget og elevenes motivasjon for faget. I dette delkapitlet ønsker jeg derfor å gjøre rede for teori og forskning som viser at elevenes motivasjon og engasjement er viktige komponenter som læreren bør ta hensyn til i undervisningsplanlegging. Her ønsker jeg altså å kunne si noe om hvilke faktorer knyttet til tekstutvalg som kan påvirke elevenes motivasjon for lesing.

Motivasjon er et begrep som blir mye brukt i skolesammenheng, og som er viktig i mine forskningsspørsmål. Jeg tar utgangspunkt i en enkel definisjon av begrepet: «Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlinger vi utfører - det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og som gir aktiviteten mål og mening» (Imsen, 2005:375). Siden begrepet i min undersøkelse først og fremst blir brukt i forbindelse med elevenes perspektiv, benytter jeg begrepet gjennom en hverdagsdefinisjon som jeg mener ligger nær Imsens definisjon; altså følelser og tanker som er med på å forårsake aktivitet og gi den mål og mening.

I pedagogisk bruk av motivasjonsbegrepet er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. For meg er det analytisk hensiktsmessig å skille mellom indre og ytre motivasjon, selv om det elevene forholder seg til er hverdagsdefinisjonen presentert over. Ytre motivasjon dreier seg om forventinger skapt av omgivelsene, en drivkraft for å oppnå gode karakterer eller glede foreldre eller lærere med resultatet av læringen, slik elevene i Pennes forskning ser ut til å føle forventningspress om å kjenne til kanoniske forfattere og tekster. I et kognitivistisk perspektiv er det særlig den indre motivasjonen det legges fokus på – motivasjonen som oppstår i individet og drives av et innvendig ønske om å lære. I den kognitivistiske teorien legges det vekt på hvordan tanker og kognitive prosesser er med på å forme den indre motivasjonen. De kognitivistiske teoriene tar utgangspunkt i at mennesket har en grunnleggende nysgjerrighet og en trang til å skape mening, og at det er denne nysgjerrigheten som fører til læring. Imsen forklarer dette på følgende måte: «vi holder på med noe fordi vi synes det er spennende i seg selv, og fordi det gir oss mental tilfredsstillelse. Det å søke nye utfordringer og å mestre de oppgavene en har satt seg, er en del av menneskets natur» (Imsen, 2005:380).

I Astrid Roes bok *lesedidaktikk* (2011) presenterer hun fem faktorer som påvirker leseforståelsen: lesevaner, tidligere kunnskap og erfaring, evnen til å tolke og trekke slutninger, motivasjon og engasjement, og til slutt metakognisjon og bruk av lesestrategier (Roe, 2011:24- 46). I denne oppgaven kommer jeg særlig til å legge vekt på sammenhengen mellom lesedidaktikk og faktorene motivasjon og engasjement. Astrid Roe definerer lese lyst som å glede seg til å få tid til å lese og det å ikke klare å slippe taket i teksten på grunn av gode opplevelser knyttet til den (Roe, 2011:39). Hun skriver at «motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese», og at engasjement for å lese må være motivert enten av lyst eller nød (Roe, 2011:38).

Norsk barnebokinstutt satte i 1999 i gang med forskningsprosjektet *Inn i teksten*. Her deltok 11 klasser fra mellomtrinnet ved fem ulike skoler i Agderfylkene. Formålet med prosjektet formuleres på følgende måte: «Hovedformålet var å formidle ny barne- og ungdomslitteratur og utvikle undervisningsformer som fremmer lese lyst og styrker den litterære kompetansen hos elevene (Lillevangstu, Tønnessen & Dahl-Larssøn, 2013:10). I 2002 ble det også startet et prosjekt som tok utgangspunkt i funnene fra *Inn i teksten*, denne gang på ungdomsskolen i stedet for mellomtrinnet. Prosjektet ble kalt *Ungdom inn i teksten* og hadde hovedfokus på ungdomslitteratur.

Noe av det som blir trukket frem fra prosjektet er fordelene med den personlige tilnærmingen til litteratur i klasserommet. Marianne Lillevangstu skriver at lese glede er avhengig av en personlig drivkraft. Personlig drivkraft for å lese en tekst omhandler de personlige reaksjonene leseren oppnår i forbindelse med teksten, som en motsats til «kunnskap om tekster», jf. delkapittel 2.4. Dette kan gjøres ved å gi elevene en liste med igangsettere som hjelper dem til å uttrykke sine personlige tanker og følelser rundt teksten. Personlig tilnærming kan også utvikles ved å la elevene skrive logg hvor de reflekterer rundt det de har lest. (Lillevangstu, 2013:19-21) Fordelen med loggskrivning og andre metoder for å utvikle elevenes evne til å uttrykke tanker om det de har lest, blir trukket frem flere steder i didaktisk forskning.

John Guthrie og Alan Wigfield presenterer i *Engagement and motivation in reading* flere hovedårsaker til at elevenes motivasjon bør være en viktig faktor i lærerens planlegging av leseaktiviteter i klasserommet. Først og fremst skriver de at motivasjon er avgjørende for engasjement fordi motivasjon er det som aktiverer oppførsel. En mindre motivert leser bruker mindre tid på lesing, utøver mindre kognitiv innsats og er mindre dedikert til en fullverdig

forståelse av teksten og arbeidet med den enn en mer motivert leser (Guthrie & Wigfield, 2000:406-408).

Hvis man ønsker å legge til rette for at elevene skal oppleve engasjement, er det altså viktig å finne tekster som nettopp vekker dette engasjementet. Etter en gjennomgang av teoretisk og empirisk materiale har jeg laget en oversikt over fire faktorer som vil kunne være avgjørende for engasjerte og motiverte lesere i klasserommet. Disse faktorene vil bli presentert gjennom delkapittel 2.4.1-2.4.4.

2.4.1 At elevene får være med på å bestemme hva de skal lese

Elise Seip Tønnessen fokuserer her på viktigheten av at tekstene bør være tilpasset hver enkelt leser, og betegner dette som en av litteraturlærerens viktigste oppgave i klasserommet (Tønnesen, 2013:37). En av metodene hun trekker frem i arbeidet med å ta vare på det personlige ved litteraturlesing er å gi elevene mulighet til å velge seg en bok, og hun hevder at det er viktig at elevene selv formulerer hva de ønsker å lese. Fordelene med å la elevene ta større del i utvelgelsesprosessen når klassen skal arbeide med skjønnlitteratur blir også trukket særlig frem i John Guthries *Engaging adolescents in reading* (2008). Her understreker han blant annet hvordan lærerens arbeid med å legge vekt på variasjon og valgmulighet i tekstene de leser, kan være med på å forbedre elevenes engasjement og motivasjon for lesingen (Guthrie, 2007). Guthrie skriver også at *the adolescent reader*, som her kan oversettes til ungdomsleseren, gjerne opplever det å få være med på å bestemme som motiverende i seg selv, fordi denne aldersgruppen er opptatt av å ta kontroll over egen læring og å få lov til å være mer selvstendige (Guthrie, 2008:7). Han skriver også at det å gi elevene mulighet til å være med på å påvirke hvilke tekster de skal lese i klasserommet, er med på å gjøre dem mer ansvarlige i lesingen. Elevenes medbestemmelse kan økes gjennom å tilby dem et kvalitetssikret utvalg tekster de kan velge mellom. På den måten har læreren mulighet til å gjøre en faglig vurdering av hvorvidt tekstene er tilpasset andre faglige læringsmål, samtidig som elevene får følelsen av at de blir hørt og er selvstendige i egen læring.

2.4.2 At tekstene er tilpasset elevenes faglige nivå

I *Lesedidaktikk* (2011) skriver Astrid Roe blant annet om hvordan tekstutvalget kan ha innvirkning på elevenes leseforståelse, som igjen er med på å påvirke elevenes motivasjon og engasjement. For å vekke elevenes motivasjon for å lese, er det viktig at elevene føler en form for mestring når de leser, hvilket vil hindres hvis teksten de leser er for vanskelig. Tekster elevene sliter med å forstå vil gjøre dem umotiverte og mindre mottakelige for det læringsutbyttet som ligger i selve lesingen, samt for refleksjonen i etterkant.

Selve objektet for lesingen – teksten – har selvsagt også stor betydning for leseforståelsen. Tekstkunnskap – kunnskap om hva en tekst er, hva som kjennetegner ulike typer tekster, og hvilken funksjon de har – er avgjørende for å lykkes med lesing og leseopplæring (Roe, 2011:47).

Videre skriver hun at «Når det skal velges ut tekster som elevene skal ha tilgang til i tillegg til lærebøkene bør det gjøres en rask forhåndsvurdering av dem. Det er en god idé å sortere tekstene etter både sjanger og hvor avanserte de er i forhold til aldersgruppa» (Roe, 2011:127).

Også Guthrie (2008) illustrerer viktigheten av at elevene opplever mestringsfølelse av tekstene de leser. Han beskriver fortvilelsen elever opplever når de møter tekster de opplever som for utfordrende. Her skriver han følgende om tekstutvelgelsesprosessen:

The procedure for selecting effective texts is simple: Identify the reading level of the students via standardized reading tests, identify readable books based on a readability formula or judgements by teacher teams, and match the books with the students (Guthrie, 2008, s.10).

Guthrie poengterer altså at man først bør identifisere elevenes faglige nivå gjennom lesetester, og så finne lesbare bøker basert på en faglig vurdering av resultatene.

2.4.3 At elevene opplever teksten som relevant

Guthrie (2008) trekker frem flere viktige faktorer ved lærerens arbeid som kan fremme elevenes motivasjon for lesing i klasserommet, blant annet viktigheten av at teksten oppleves

som meningsfull for elevene, og at læreren bør være opptatt av å illustrere dette for dem. Han forklarer blant annet hvordan elever som opplever at klasseromslesingen, og det læreren gjør har som formål å øke elevenes forståelse av og refleksjon rundt viktige spørsmål oppnår indre motivasjon for lesingen. Samtidig hevder han at elever som opplever at læreren i større grad er ute etter å bruke teksten og tekstforståelsen til å gi prøver og vurdere elevene opp mot hverandre rettes mer mot ytre motivasjon for lesing (Guthrie, 2008:6). Han skriver også at noe av det som er med på å gjøre tekster meningsfulle for elevene er det at de har potensiale for å være relevant for elevene. Han skriver at elever har ekstremt høyt behov for relevans når de leser (Guthrie, 2008:11).

I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) påpeker også Gunilla Molloy viktigheten av å ta utgangspunkt i det elevene er opptatt av og tenker på når de kommer til skolen: «för läraren blir ett första steg därför att se vilka frågor tonåringar för med sig till skolan» (Molloy, 2003:301) Følgelig blir et viktig spørsmål nettopp hva elevene er opptatt av, hva de identifiserer seg med og tenker på. Samtidig er det viktig å huske at elevene er individer, slik at hva de opplever som relevant eller engasjerende er henger tett sammen med modenhetsnivå og personlige interesser. Likevel er det noen overordnede temaer som ofte kan henvende seg til aldersgruppen på videregående trinn.

I Sylvi Pennes doktoravhandling skildrer hun en ungdomsskoleklasse som i åttende og starten av niende klasse utelukkende leser for spenning og handling, men som på slutten av tiende diskuterer og tolker blant annet Ibsen (Penne, 2005:138). Hun henviser til Appleyard (1991), som beskriver denne utviklingen som typisk for aldersgruppen, fordi man i løpet av ungdomsskoleårene går over fra én fase (barnefasen), til neste fase (ungdomsfasen). Ungsomsleseren (the adolescent reader) beskriver Appleyard som en tenkende leser. Han beskriver denne fasen ytterligere ved å henvise til psykologisk forskning:

Hall's romantic description of adolescence and its conflicts has combined with Erikson's darker but still optimistic picture of youth struggling to achieve a mature identity amid the problematic choices offered by adult society to give us our conventional image of adolescence and its characteristic features: sudden and erratic physical growth, intensified sexuality, idealism that is often grandiose as well as naive, self-consciousness, romanticism, moodiness and ambivalence, ambition and drive, rebellion and crisis. We take for granted now that any or all of these features might be found in a boy or girl between the ages of 13 and 17 (Appleyard, 1991:96).

Utifra Appleyards definisjon dekker denne perioden aldersgruppen 13-17 år, mens elever ved videregående skole vanligvis er mellom 16 og 19 år. Denne teorien er derfor mest relevant for videregående trinn 1 og delvis 2, men vil også kunne være relevant for elever på VG3, avhengig av den personlige utviklingen hos elevene.

Appleyard skriver videre at elever i denne aldersgruppen ser ut til å foretrekke bøker som passer deres måte å gjøre mening ut av verden , «fit the teenagers' way of making sense out of the world» (Appleyard, 1991:100). Han skriver at elevene her ofte trekker frem følelsen av engasjement for teksten som følge av identifikasjon med karakteren, at teksten virker realistisk fordi karakteren har tanker og karakteristikk de kjenner igjen fra virkeligheten og at en god tekst er en tekst som får dem til å tenke (Appleyard, 1991:100). I lys av det Appleyard skriver blir det viktig å tenke på at tekster elever skal kunne kjenne seg igjen i og oppleve en form for identifikasjon med må oppfylle ulike psykologiske kriterier tilpasset denne gruppen. Det betyr at temaer som plutselig og uberegnelig fysisk vekst, intensivt seksualitet, idealisme som ofte er storslagen og samtidig naiv, selvbevissthet, romantikk, humørsyke og ambivalens, ambisjoner og driv, opprør og krise (Appleyard, 1991:96, min oversettelse) kan være identifiserbare og engasjerende for elever i denne aldersgruppen. Penne skildrer denne aldersgruppen som lesere slik:

De unge leserne grubler over hovedpersoner, deres motiver og handlinger, og de sammenligner med egne liv. De kan gjenfortelle innholdet, mens de samtidig kommer med tolkninger og reaksjoner - som om personene var gamle kjente. Når de snakker om "mening" kan de bevege seg på et høyere abstraksjonsnivå; "mening" krever en generalisering omkring betydningen fortellingen har som helhet. Elevene kaller det "dypere mening" (Penne, 2006:144).

Kognitiv litteraturredidaktikk tar utgangspunkt i nyere forskning om språk og litteratur, og går ut på å skape en kognitiv kobling mellom tekst, elev, lærer og kontekst i undervisningen, slik Appleyard også viser. Aktualitetsprinsippet står sterkt i kognitiv litteraturredidaktikk, og det legges stort fokus på revitalisering av eldre tekster gjennom aktualisering av innholdet i tekstene (Hansen, 2011:6).

I artikkelen «Brobygging og litteraturredidaktikk: Fra ”kulturelle ulikheter” til ”meningsskapende likheter» (2010) presenterer Sylvi Penne aktualitetsprinsippet i kognitiv litteraturredidaktikk på følgende måte:

Kognitiv litteraturteori viser på en fascinerende måte at på tross av tida som går, fra førmodernitet til modernitet, fra modernitet til senmodernitet, så er det i tillegg til eventuelle underliggende strukturer i litterære former og sjangrer også noen tematiske strukturer vi mennesker aldri slutter å fascineres av på tvers av kulturer og til tross for kulturelle distinksjoner - tematiske strukturer som fortidas litteratur har handlet om, og som samtidas litteratur og film handler om (Penne, 2010:5)

Noe av det mest utfordrende med litteraturundervisning i klasserommet er å tydeliggjøre for elevene hvorfor og på hvilken måte eldre tekster kan være aktuelle i dagens samfunn, og denne legitimeringsproblematikken er svært sentral i Hansens *Kognitiv litteraturredidaktikk*. Som et kognitivt svar på denne legitimeringsproblematikken presenterer Hansen følgende:

Vi bør undervise i litteratur, fordi litteraturen ikke blot avspeiler men også tydeliggjør og bearbejder den måde, mennesker tænker på. Man bliver ikke nødvendigvis et bedre menneske af at læse og arbejde med litteratur, men man udvikler sine sociale, emotive og intellektuelle kompetencer. (Hansen, 2011:23)

Hanne Dahll-Larssøn trekker i *Inn i teksten – ut i livet* fantasytekster frem som en motiverende faktor i litteraturundervisningen. Dette begrunner hun med at fantasylitteraturen appellerer til fantasien og behovet for eventyr som ofte ligger i elevene (Dahll-Larssøn, 2013, s. 138). Fantasy sjangeren gir elevene mulighet til å drømme seg bort i en annen verden, og leve seg inn i det magiske universet teksten skildrer. Fantasytekster presenterer helteskikkelser og lar elevene sette seg inn i kampen mellom det gode og det onde, og de store spørsmålene om menneskelige emner, slik det ble formulert av Tove Roed:

«Det er virkelige store spørsmål, der behandles i den fantastiske fortællings verden: liv, død, kærlighed, mod, godt og ondt, tab og savn. Spørsmål, der behandles episk, så de kan forstås på flere måder og niveauer, præcis som i eventyrene» (Roed, 2002:72). Selv om essensen i fantasy-sjangeren er at den illustrerer fantasi og en virkelighet som ofte avviker fra vår, trekker Roed her frem noe viktig. Selv om handlingen i fantasytekster ofte er ulik den virkeligheten elevene kjenner har altså disse tekstene stort potensiale til å oppleves som relevante og meningsfulle for elevene, gjennom tematikken som skildres.

2.4.4 At teksten virker tiltalende på elevene

Det at tekstene virker tiltalende på elevene kan være knyttet til tanken om at elevene bør oppleve innholdet i tekstene som relevant, men samtidig er det her en sammenheng med tekstens ytre kvaliteter. Elevene bør oppleve teksten som tiltalende gjennom måten den er skrevet på og hvordan den ser ut. Hansen (2011) peker i *Kognitiv litteraturredidaktikk* på estetisk kvalitet som et kriterium for tekstutvelgelse:

Tekster vælges ud fra deres æstetiske kvalitet. En generel fordring er, at de skal være karakteriseret ved enhed (en samlende æstetisk form), intensitet (fængende tematik og nyskabende, betydningsmættet sprogbrug) og kompleksitet (spændinger og kontraster, der kræver fortolkning) [...] (Hansen, 2011:28).

Hansen skriver altså at tekstene bør ha en viss estetisk kvalitet, og i dette legger han tekstens enhet, intensitet og kompleksitet. Han nevner at tekstene skal ha en fengende tematikk og spenning og kontrast som krever fortolkning i handlingen. Spesielt disse kriteriene kan knyttes til elevenes motivasjon og engasjement fordi spenning og fengende tematikk er aspekter som ofte er nødvendige for at elevene skal få lyst til å lese en tekst.

Guthrie (2008) hevder at en av de viktigste grunnene til motstand mot lesing som aktivitet i og utenfor klasserommet er kjedsomhet. Han skriver her at:

Although this claim [that reading is boring] sounds like an excuse for lack of effort, and may be an excuse for some students, boredom is a real problem. This is important because empirical studies show that adolescents report boredom in school to be associated with being forced to do meaningless tasks and complete useless homework assignments (Guthrie, 2008:123)

For å motivere uengasjerte elever er det altså, ifølge Guthrie viktig å gi dem aktiviteter de opplever som meningsfulle, og at det er viktig å passe på at aktivitetene ikke er kjedelige. Og tekster elevene opplever som tiltalende vil kunne oppleves som mindre kjedelig for elevgruppen enn tekster de ikke liker. Samtidig kan det Guthrie skriver være knyttet til arbeidsmåte, og viktigheten av å gjøre oppgavene tilknyttet tekstene.

Roe (2011) skriver at tekstene bør «være tiltalende, slik at elevene får lyst til å lese dem» (Roe, 2011:127). Når Roe skriver at tekstene bør være tiltalende, er det noe som også omhandler tekstens innhold, men det er også viktig at teksten har en tiltalende ytre form. Det

kan være vanskelig for elevene å vite hva de ønsker å lese før de har lest det, og da er det viktig at den ytre formen oppfyller visse kriterier for at de skal få lyst til å lese dem.

Også Hansen tar opp den ytre formen i det han i *Kognitiv litteraturredidaktik* kaller tekstens stil- og sjangerkriterier, som gjerne skal «*repræsentere kanoniske måder at skrive på. [...]»* (Hansen, 2011:28). Dette tolker jeg som at tekstenes ytre stil og sjanger både skal kunne benyttes til å lære om ulike sjangre og måter å skrive på, samtidig som de skal være godt skrevet og ha en slik ytre form at det vekker interesse. Tekstens stil- og sjangerkriterier kan altså kobles opp mot den skjønnlitterære kanon i at tekstene ofte representerer kanoniske måter å skrive på. I tillegg er krav til tekstenes stil og sjanger direkte knyttet til elevenes skriveferdigheter. Et av formålene med lesing av skjønnlitteratur i klasserommet er å gi elevene mulighet til å forbedre egne skriveferdighet ved å lese gode tekster og hente inspirasjon når det gjelder sjangertrekk, virkemidler og skrivestil. Samtidig er det å lese tekster med tiltalende ytre form følgelig viktig for elevenes motivasjon fordi også den ytre formen er viktig for deres oppfattelse av og holdninger til teksten.

I utarbeidelsen av min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i de fire motivasjonsfaktorene som her er blitt presentert, med det formål å undersøke et utvalg elevers perspektiv på disse og deres forståelse av sammenhengen mellom motivasjon og tekstutvalget.

2.5 Elevers holdninger til skjønnlitteratur

Når det gjelder forskning rundt elevers holdninger til å lese skjønnlitteratur er det særlig blitt fokusert på gutters holdninger, med utgangspunkt i de kjønnsforskjellene som blant annet er kommet frem i PISA-undersøkelsen for 2012, nevnt i delkapittel 2.2. En av de som skildrer gutters holdninger til skjønnlitteratur er Gunilla Molloy i *Jag ryser när jag ser en bok*. Her forklarer hun blant annet at det ligger en del negative holdninger blant gutter mot det å lese skjønnlitteratur i et identitetsbyggende perspektiv. Hun forklarer at det for mange gutter vil gi redusert status å bli sett med en bok i hånden, og betegner dette som guttenes tydelig manifesterte lesemotstand (Molloy, 2013:34). Denne motstanden begrunnes blant annet med guttenes oppfattelse av maskulinitet og hvordan denne oppfatningen strider mot det å skulle lese skjønnlitteratur. Videre skriver hun at på tross av at det ligger en forskjell i holdninger kjønnene har til skjønnlitteratur er det skolens ansvar å undervise i litteratur på tross av kjønn

og på en måte som tydeliggjør de kunnskapsverdiene litteraturlesingen har: «I ett sådant samhälle skulle läsning av skönlitteratur inte behöva skilja könen åt, utan i stället förena dem i samtal om hur andra människor – med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar – tänker, känner och lever» (Molloy, 2013:44).

Christina Olin-Scheller skrev i 2006 en doktoravhandling ved Karlstads universitet. Oppgaven er en studie av videregåendeelevers tekstverdener, og hun har blant annet undersøkt elevenes oppfatninger av svenskfaget (som er sammenlignbart med norskfaget i den norske skolen) i fire forskjellige klasser på videregående trinn. Flere av funnene som kommer frem her viser mye av det som også blir tatt opp hos Molloy, nemlig at elevene sliter med å se viktigheten av lesingen. Noen av elevene beskriver lesingen som kjedelig og meningsløs, og en elev uttaler at «i svenska gör man saker man redan kan» (Olin-Scheller, 2006:62). Dette kan belyse problemet elever ofte opplever med å se nytteverdien i arbeidet med skjønnlitteratur: Hvorfor bruke tid på skolen på å lese skjønnlitteratur når man allerede kan lese? Andre elever har mer positive holdninger til litteraturundervisningen, og bruker begreper som «en extra historieleksjon» (Olin-Scheller, 2006:67), «språklig utvikling» (Olin-Scheller, 2006:71) og «lært mig att reflektera» (Olin-Scheller, 2006:73).

Lotta Bergmans (2007) klasseromsstudier viser blant annet at flere av elevene, som nevnt i delkapittel 2.3, omtaler litteraturundervisningen som lite motiverende, utdatert og irrelevant for dem. Litteraturundervisningen de beskriver blir av Bergman beskrevet slik:

Den svenskundervisning som eleverna beskriver har i huvudsak handlat om litteratur från äldre tid som studerats kronologiskt. De har läst texter, samtalat, skrivit och analyserat men texterna och resonemangen har för flera av eleverna haft svårt att få fäste, att engagera och intressera (Bergman, 2007:141).

I min undersøkelse ønsker jeg å undersøke holdninger til litteraturundervisning blant et utvalg elever, gjennom forskningsspørsmålet «Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?». Nærmere bestemt ønsker jeg å undersøke elevenes oppfatninger av hvorvidt de ulike motivasjonsfaktorene presentert i delkapittel 2.3 har innvirkning på deres motivasjon for faget.

2.6 Hovedpoenger

I dette kapitlet har jeg presentert fire motiverende faktorer som blir spesielt viktige for mitt prosjekt: at elevene får være med på å bestemme hvilke tekster de skal lese i klasserommet; at tekstene er tilpasset deres faglige nivå; at elevene opplever teksten som relevant og at tekstene virker tiltalende på elevene. I tillegg er den historiske representativiteten viktig både gjennom kompetansemål i læreplanen og med det formål å kunne fortelle elevene noe om norsk kultur og nasjonalitet. De fire motiverede faktorene og den historiske representativiteten danner utgangspunkt for spørsmålene i min kvantitative undersøkelse, som presenteres grundigere i neste kapittel.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Formålet med min studie er å kunne bidra til forståelse for hva lærere i norsk ved videregående skole bør ta i betraktning når man skal velge tekster som leses i litteraturundervisningen, og som en del av dette har jeg inkludert tre forskningsspørsmål som omhandler elevenes perspektiv på undervisningen. I tillegg til problemstillingen min, «Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?», som i hovedsak vil drøftes i kapittel 5, ønsket jeg altså å kartlegge hvilke oppfatninger og meninger elever har omkring dette. Nettopp fordi jeg ønsker få oversikt over hva et større antall elever mener har jeg valgt å benytte kvantitativ metode, slik det presenteres i Postholm & Jacobsen (2013): «Den kvantitative formen, vanligvis i form av standardiserte spørreskjema, er svært effektiv når det gjelder å spørre mange personer om det samme, og dermed få en bred oversikt over hva mange enheter mener» (Postholm & Jacobsen, 2013:42). Nærmere bestemt har jeg valgt å benytte et kvantitativt spørreskjema. Dette har jeg gjort med bakgrunn i det som fremkommer her:

Bruk av spørreskjema er en kraftfull metode når det gjelder å kartlegge hva flere mennesker mener, altså å få en oversikt over hva som er omfanget av noe. Ved å benytte oss av faste spørsmål og standardiserte svaralternativer kan vi favne over mange enheter. Dermed gir denne metoden oss muligheten til å uttale oss om hva som er det vanlige og det typiske i en gruppe (Postholm & Jacobsen, 2013:123).

Spørreskjemaet jeg har utarbeidet, benytter primært lukkede spørsmål, men det inneholder også åpne spørsmål, som gir informantene muligheten til å uttrykke seg med egne ord. Postholm & Jacobsen uttaler at «Mange respondenter føler at et skjema der de ikke har noen muligheter til å uttrykke seg med egne ord, kan virke som en tvangstrøye. Dette kan føre til at de blir misfornøyde og lar være å svare på skjemaet» (Postholm & Jacobsen, 2013:92). Mitt valg av metode vil kunne gi materiale som beskriver eksisterende forhold, slik det fremkommer i Cohen, Manion & Morrison (2011):

Typically, surveys gather data at a particular point in time with the intention of describing the nature of existing conditions, or identifying standards against which existing conditions can be compared, or determining the relationships that exist between specific events (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 256).

Utvalget består av åtte klasser fra tre forskjellige videregående skoler i Østfold. Dette ble valgt geografisk av praktiske årsaker fordi jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen på papir og samtidig være tilstede selv for å kunne presentere prosjektet for elevene, sikre deltakelse og kunne svare på eventuelle uklarheter i spørsmålene. Klassene representerer studieretningene studiespesialisering og idrettsfag, som begge følger læreplanen for studieforbereende utdanningsprogram.

Videre i dette kapitlet kommer jeg først til å gjøre rede for hvordan jeg har utarbeidet spørreskjemaet, for så å presentere prosedyren som ble benyttet i både planlegging og gjennomføring av undersøkelsen, samt analysen av materialet. Jeg kommer så til å gjøre grundigere rede for utvalget presentert over, og sammenligne dette med referansepopulasjonen, som er elever ved studieforbereende utdanningsprogram på videregående skoler i Norge. Studiens troverdighet og relevans blir drøftet avslutningsvis i kapitlet.

3.2 Spørreskjema

Spørreskjemaet (se vedlegg 1) ble først og fremst utarbeidet med fokus på de forskningsspørsmål jeg ønsker å belyse: «Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?», «Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?» og «Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?».

I utarbeidelsen av spørreskjemaet benyttet jeg blant annet Cohen, Manion og Morrisons 14-steps prosess for å planlegge en spørreundersøkelse:

Stage 1: define the objectives;

Stage 2: decide the kind of survey required [...];

Stage 3: formulate research questions or hypothesis [...];

Stage 4: decide the issues on which to focus;

Stage 5: decide the information that is needed to address the issues;

Stage 6: decide the sampling required;

Stage 7: decide the instrumentation and the metrics required;

Stage 8: generate the data collection instruments;

Stage 9: decide how the data will be collected (e.g. postal survey, interviews);

Stage 10: pilot the instruments and refine them;

Stage 11: train the interviewers (if appropriate);

Stage 12: collect the data;

Stage 13: analyse the data;

Stage 14: report the results.

(Cohen, Manion & Morrison, 2011:259).

Mitt forskningsmateriale, altså spørreundersøkelsen, ble slik det fremkommer her, utarbeidet etter å ha definert målgruppen og utformet forskningsspørsmålene. Etter å ha utarbeidet undersøkelsen, størrelsen på utvalget og utvelgelsesmetode ble undersøkelsen pilotert og informantene kontaktet. Så fulgte innsamling av data, analyse og rapport. Mer om prosedyren jeg har benyttet for innsamling og analyse fremkommer senere i kapitlet.

Spørreskjemaet inneholder 24 lukkede spørsmål og tre åpne. Spørreskjemaet gjør det mulig å undersøke gitte variabler i en større gruppe og se etter sentraltendenser og sammenhenger i materialet, samtidig som de åpne spørsmålene vil kunne gi en dypere forståelse og uttalelser fra elevene som vil ligge nærmere en kvalitativ metode. De tre første bakgrunnsvariablene (kjønn, klassetrinn og førstespråk) er unummererte, og ligger som topp tekst i skjemaet for å spare plass. Resten av spørsmålene er nummererte, enten med bare tall eller tall og bokstav for spørsmål som hører sammen.

På noen av spørsmålene (5, 6, 7, 8, 12, 13 og 14) har jeg valgt en svarskala som undersøker i hvor stor grad elevene er enig i den presenterte påstanden (helt uenig, delvis uenig, verken enig eller uenig, delvis enig, helt enig). Dette ble gjort fordi det er en effektiv måte å be elevene om å ta stilling til de gitte påstandene og samtidig kunne skille mellom sterk eller svak grad av enighet/uenighet. Alternativet i midten, verken enig eller uenig, ble inkludert for å gi forhindre at elevene føler seg tvunget til å velge et av de andre alternativene dersom de ikke forstår spørsmålet, ikke har noen formening om det eller ikke ønsker å ta stilling til det. Dette kan være med på å minske faren for useriøse svar fordi de som «ikke gidder» gjerne velger dette alternativet fremfor ett av de andre på måfå. Spørsmål 4a-e benytter en lignende svarskala, hvor elevene skal krysse av for viktigheten av de ulike kriteriene (svært lite viktig, lite viktig, vet ikke, litt viktig, svært viktig). Igjen har jeg valgt et nøytralt alternativ i midten for elever som ikke ønsker eller greier å ta stilling til spørsmålet.

Bakgrunnsvariablene ble inkludert først i skjemaet fordi dette er ufarlige spørsmål som gjør at elevene slipper å utlevere seg eller tenke seg nøye om. Postholm og Jacobsen (2013) kaller dette huskeregel 4: «Begynn et skjema «ufarlig» og avslutt med mer følsomme spørsmål» (Postholm & Jacobsen, 2013:92).

3.2.1 Bakgrunnsvariabler

Under følger det jeg har valgt å inkludere av bakgrunnsvariabler. Svarfordelingen i disse er presentert i delkapittel 3.5.

- Klassetrinn.
- Kjønn
- Er norsk ditt førstespråk?
- Spørsmål 1: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: jeg er interessert i norskfaget.
- Spørsmål 2: Omtrent hvor mange bøker er det hjemme der du bor? Ikke ta med blader, aviser eller fagbøker/skolebøker.

Klassetrinn er nevnt som bakgrunnsvariabel fordi læreplanen i stor grad vil være avgjørende for hvilke tekster klassen har fokusert mest på. Kjønn og antall bøker hjemme fungerer som et mål på kulturell kapital, og er tatt med som bakgrunnsvariabler med utgangspunkt i PISA-resultater. Her kommer det blant annet frem at jenter skårer bedre på lesing enn gutter (Utdanningsdirektoratet, 2012:191), og «at både bøker i bokhylla og elevens skoleprestasjoner

stiger med økende kulturell kapital» (Utdanningsdirektoratet, 2012:309). Spørsmålene som omhandler lesevaner og –preferanser på fritiden (3-4) har jeg lagt til som bakgrunnsvariabel fordi det ikke er direkte relevant for lesing på skolen, men interessant å se i sammenheng med skolelesingen fordi det sier noe om hva elevene er opptatt når de leser. En tydeligere begrunnelse for hvorfor akkurat disse kriteriene er inkludert her kommer i del 3.2.2.

3.2.2 Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?

For å belyse det første forskningsspørsmålet (Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?) har jeg valgt å stille elevene spørsmål om hvorvidt de opplever at følgende kriterier er oppfylt i tekstutvalget de kjenner fra norskfaget: at tekstene er underholdende; at de er av historisk betydning; at de har tiltalende språk eller skrivestil; at de kan lære noe av budskapet; at de oppleves som relevante (Spørsmål 5a-e).

Disse spørsmålene undersøker hvilke holdninger elevene har til formålet med arbeidet, samt i hvor stor grad de føler at tekstene i litteraturundervisningen oppfyller ulike faglige og motivasjonsbyggende krav. Disse kriteriene er basert på Thomas Illum Hansens (2011) *Kognitiv litteraturdidaktik*, og det han mener er viktige kriterier for en god tekstutvelgelsesprosess. Se kapittel 2.4 for en nærmere redegjørelse av hva kriteriene innebærer.

1. *Kvalitetskriterier.* Her er spørsmål 5a relevant fordi fengende tematikk, spenning og kontraster er verdier som har særlig sammenheng med leselyst og underholdningsverdi.
2. *Epoke- og periodekriterier:* Dette kriteriet har nær sammenheng med spørsmål 5b, nemlig det litteraturhistoriske perspektivet. Samtidig vil spørsmål 5e kunne plasseres innunder dette kriteriet fordi dette spørsmålet sier noe om historisk representativitet for nåtidens epoke.
3. *Stil- og genrekriterier:* Her er spørsmål 5c særlig relevant, fordi kanoniske måter å skrive på sier noe om spesielle trekk ved språket eller skrivestilen.

Kriteriet historisk betydning (spørsmål 5b) er også basert på læreplanen i norsk, og kommer blant annet frem gjennom de kompetansemålene i læreplanen som har sammenheng med tekstenes historiske representativitet, se kapittel 2 for redegjørelse.

Kriteriet aktualitet/representativitet for dagens samfunn (spørsmål 5e) kommer også frem i de kompetansemålene som spesifikt nevner samtidstekster, se kapittel 2 for en presentasjon av disse.

I tillegg til utvelgelseskriteriene som kommer frem i Hansens teori har jeg valgt å inkludere underholdningsfaktoren fordi dette kan være en god måte å vekke nysgjerrighet og engasjement på, og på den måten bygge en indre motivasjon for lesing hos elevene, slik jeg har presentert i kapittel 2. Andre spørsmål som er ment å besvare det første forskningsspørsmålet er følgende:

I spørsmålene 6 og 12 blir elevene bedt om å svare på hvor enige de er i følgende påstander: «Jeg opplever liten frihet til å velge selv hvilke tekster jeg ønsker å jobbe med i norskfaget» (6) og «Det tas lite hensyn til hva elevene ønsker å lese eller synes er viktig når det velges ut tekster til å jobbe med i norskfaget» (12). Disse spørsmålene har som formål å undersøke hvorvidt elevene føler at de blir hørt eller får være med på å bestemme, og er inkludert fordi blant annet Guthrie (2008) trekker frem elevenes medbestemmelse som en mulig motiverende faktor.

Spørsmål 13 lyder som følger: «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: jeg opplever ofte at arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet gjør det lettere for meg å forstå eller like tekster jeg ikke trodde jeg kom til å like». Dette spørsmålet er inkludert som en nyansering av den informasjon som fremkommer om elevenes holdninger til tekstene i litteraturundervisningen. Formålet med spørsmålet er å kunne peke på hvorvidt elevene opplever at deres forhåndsinnstilling til ulike tekster ikke alltid stemmer med utbyttet de sitter igjen med.

Spørsmål 14 ber elevene ta stilling til påstanden «Jeg opplever arbeidet med skjønnlitteratur som meningsfullt» og spørsmål 1 ber dem om å si seg enig eller uenig i «jeg er interessert i norskfaget». Spørsmål 14 vil kunne belyse noe viktig gjennom at det har som formål å undersøke hvor mange av elevene som finner arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet meningsfullt, altså at de ser verdien av arbeidet. Samtidig vil spørsmål 1 gjøre det mulig å sammenligne generell interesse for faget med holdninger knyttet til litteraturundervisningen

mer spesifikt, og dermed kunne avdekke om holdninger litteraturundervisningen på noen måte peker seg ut i forhold til andre deler av faget.

3.2.3 Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?

For å belyse det andre forskningsspørsmålet har jeg valgt å stille følgende spørsmål:

Spørsmål 7, som ber elevene ta stilling til påstanden «Jeg ville blitt mer motivert for norskfaget dersom jeg fikk være med på å velge hvilke tekster jeg skal lese på skolen» Som nevnt i del 3.2.2 oppgir blant andre Guthrie elevenes påvirkningskraft som en mulig motiverende faktor for lesing. Jeg har derfor valgt å inkludere dette spørsmålet, for å undersøke om denne elevgruppen anser dette som en faktor som vil kunne være med på å motivere dem for faget.

Og spørsmål 9, hvor elevene blir bedt om å si seg enig eller uenig i påstanden «Teksten var med på å gjøre meg motivert for norskfaget». Dette spørsmålet er inkludert for å undersøke en potensiell sammenheng mellom tekster elevene har lest og deres motivasjon for faget, gjennom å få elevene til å reflektere rundt egen motivasjon etter den siste teksten de leste.

3.2.4 Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?

Det siste forskningsspørsmålet er utarbeidet med det formål å kunne bidra i drøftingen av min hovedproblemstilling gjennom å tilby elevenes perspektiv:

Spørsmål 3: «Leser du skjønnlitteratur på fritiden?» De som svarte ja på spørsmål 3, ble deretter bedt om å krysse av for hvor viktig det var for dem at teksten er underholdende (4a), av historisk betydning (4b), at de liker språket eller skrivestilen (4c), at teksten har et budskap de kan lære noe av (4d) og at teksten er relevant for tiden de lever i og/eller at de kan kjenne seg igjen i den (4e). Disse spørsmålene, som omhandler elevenes lesevaner- og preferanser på fritiden er inkludert her fordi de forteller noe om hva elevene er opptatt av når de skal lese. Og selv om lesepreferanser på fritiden ikke er direkte overførbart til lesepreferanser på skolen

forteller disse variablene noe om elevenes interesse for ulike aspekter ved skjønnlitterære tekster.

Spørsmål 8a: Dersom du selv fikk velge tekster til å jobbe med i norsktimene, hvilket kriterium ville du i størst grad tatt hensyn til? Spørsmål 8b: Gi en kort begrunnelse for svaret på spørsmål 8a [åpent spørsmål] Spørsmål 8a vil kunne si noe om elevenes perspektiv på en eksemplarisk tekstutvelgelsesprosess fordi det både sier noe om hvordan tekstutvalget i tilfelle vil kunne bli ved økt valgfrihet, samtidig som læreren kan ha nytte av å vite hva elevene ville tatt hensyn til dersom de bestemte, og på den måten benytte det i egne avgjørelser. Spørsmål 8b er inkludert fordi det vil kunne gi en dypere forståelse av materialet som fremkommer i 8a. Ifølge Postholm og Jacobsen (2013) er åpne spørsmål i tillegg til lukkede en fordel både fordi det gir en dypere forståelse av det som kommer frem i skjemaet, samtidig som det gir elevene en følelse av å kunne uttrykke seg med egne ord (Postholm og Jacobsen, 2013:92). Svaralternativene på spørsmål 8a tar utgangspunkt i utvelgelseskriteriene nevnt i del 3.2.2

Spørsmål 10a: Tenk tilbake på det siste skoleåret. Hvilken tekst dere arbeidet med i klassen opplevde du å få størst læringsutbytte av? [åpent spørsmål], spørsmål 10b: Hva var det som gjorde at du lærte mye av å jobbe med denne teksten? [åpent spørsmål]

Disse spørsmålene er utarbeidet for å kunne bidra i drøftingen av et godt tekstutvalg gjennom å vise til konkrete tekster. Ved å få konkrete tekster og begrunnelser å forholde seg til blir det lettere å kunne si noe håndfast om hva elevene synes læreren bør ta hensyn til.

Spørsmål 11: Hva opplever du som det viktigste formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget? Jeg ønsket her å be elevene ta stilling til ulike teoretiske oppfatninger av hva det viktigste formålet med litteratundervisningen er, og valgte derfor å inkludere følgende alternativer: «Å bli flinkere til å lese og skrive», «Å vekke leselyst eller å lære seg å like å lese skjønnlitteratur» «Å lære om viktige forfattere, kjente bøker de har skrevet og sentrale tidsperioder» og «Å bli flinkere til å kjenne igjen bruk av sjangre og virkemidler». Den første tar utgangspunkt i lesing som grunnleggende ferdighet, den andre tar utgangspunkt i leselyst som motiverende faktor og skjønnlitteratur i klasserommet som noe lystbetont snarere enn et middel for innlæring av faktakunnskap.

I undersøkelser som ber informantene om å uttale seg om noe som har skjedd er det alltid en fare for at de ikke husker det de skal uttale seg om (Se del 3.7). For i noen grad å minske

faren for at de ikke husker forholdene har jeg valgt å begrense dette spørsmålet til det siste skoleåret, selv om det i utgangspunktet kunne vært en fordel å la VG3-elevene uttale seg om tekster eller forhold de husker fra hele det videregående løpet.

3.3 Prosedyre

Jeg startet prosjektet med å avgjøre hva jeg ønsker å belyse, og hvilken gruppe jeg ønsker å si noe om. Med bakgrunn i lesedidaktisk teori og forskning (presentert i kapittel 2) begynte jeg utarbeidelsen av mine forskningsspørsmål. Etter å ha utarbeidet disse bestemte jeg meg for forskningsdesign, og startet utarbeidelsen av mitt forskningsmateriale.

Etter at spørreskjemaet var utarbeidet ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, som konkluderte med at undersøkelsen ikke behandler sensitiv informasjon, og derfor ikke var meldepliktig.

Videre valgte jeg å pilotere spørreskjemaet i én klasse på forhånd, som en del av kvalitetssikringen. Her kom det frem at noen av formuleringene i svaralternativene på spørsmål 4 og 5 var uklare, slik at disse ble endret i etterkant av piloteringen. Jeg valgte også, etter å ha tatt en gjennomgang av forskningsbakgrunnen presentert i del 3.5, å inkludere bakgrunnsvariablene kjønn, førstespråk og antall bøker hjemme. Da skjemaet ble pilotert var det kun klassetrinn som var med av bakgrunnsvariabler.

Etter at undersøkelsen var ferdigstilt, bestemte jeg meg for størrelsen på utvalget. I utgangspunktet ønsket jeg å inkludere ni klasser, men etter å ha samlet inn materiale fra åtte klasser og slitt med å få en niende klasse til å delta konkluderte jeg med at 189 elever fra de åtte klassene jeg var inne i, ga tilstrekkelig informasjon til å si noe om sentraltendenser i utvalget.

Fordi jeg ønsket å være tilstede ved gjennomføringen av undersøkelsen bestemte jeg meg for å benytte utvelgesmetoden Cohen, Manion og Morrison (2011:156) kaller convenience sampling. Av praktiske årsaker valgte jeg å sette en geografisk grense ved mitt bostedsfylke. Informantene ble altså utvalgt gjennom at jeg tok kontakt med fagleder ved alle skoler med studieforberedende utdanningsprogram i dette fylket. Faglederne ved tre videregående skoler satte meg så i kontakt med lærere som kunne tenke seg å delta med en norskklasse. Dette ble

til sammen åtte klasser fra tre forskjellige skoler i Østfold. Alle skolene ligger i forskjellige kommuner, men tilhører altså samme fylkeskommune. Etter at de åtte faglærerne hadde meldt seg ga de beskjed til de aktuelle klassene om undersøkelsen, med informasjon om at deltakelsen var valgfri for elevene.

Årsaken til at jeg valgte å ta kontakt med flere skoler er for å kunne utelukke spesielle forhold ved skolen som skolekultur og føringer lagt av skoleledelsen som påvirkende faktor, og i større grad få resultater som er representative for elever ved andre skoler i Norge. I tillegg ønsket jeg at alle klassetrinnene skulle være representert. Dette fordi jeg vil kunne utelukke avgjørende faktorer ved spesifikke klassetrinn som for eksempel trinnets læreplan i faget eller elevenes alder, og fordi det gjør at resultatene vil kunne ha større bruksverdi for lærere ved alle trinnene.

Datainnsamlingen ble gjennomført som en skriftlig spørreundersøkelse på papir. Før undersøkelsens oppstart ga jeg elevene en muntlig introduksjon hvor jeg forklarte formålet med undersøkelsen og årsaken til deres deltagelse, som er at de tilhører det utdanningsprogrammet jeg ønsker å undersøke samt at faglærer hadde meldt interesse for å delta med klassen. Jeg presiserte at elevene sto fritt til å la være å svare dersom de ikke ønsket å være med på undersøkelsen. Jeg gjorde også en presisering av noen av spørsmålene (for eksempel presiserte jeg at litteraturundervisningen kun omhandler skjønnlitterære tekster) før de begynte å skrive. Elevene ble oppfordret til å spørre dersom spørsmål eller svaralternativer på skjemaet var uklare. Etter at alle undersøkelsene var besvart samlet jeg inn skjemaene. Klassene brukte mellom 10 og 20 minutter på å svare på undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført i løpet av september og oktober 2015. I en av klassene var 10 elever borte grunnet at undersøkelsen ble gjennomført i den eneste timen klassen hadde denne dagen, noe som trolig gjorde at mange bevisst valgte å ikke møte opp. Ellers var det kun normalt sykefravær i de andre klassene.

Etter gjennomføringen samlet jeg inn besvarelsene og førte resultatene inn i databehandlingsprogrammet NSD Stat, som har blitt benyttet til å analysere materialet og lage visuelle fremstillinger som presenteres i kapittel 4.

3.4 Analysemetode

For å analysere materiale har jeg benyttet dataprogrammet NSDstat til å dokumentere funnene og se etter sentraltendenser. Spørreskjemaet, svaralternativer og elevenes avkryssninger ble ført inn i databyggeren, og så benyttet jeg datautforskeren til å konstruere figurer som viser frekvensen på alle spørsmålene. Disse figurene vil bli presentert i kapittel 4, hvor jeg kommer til å gi en deskriptiv analyse av det statistiske materialet som kommer frem. Svarene på de åpne spørsmålene ble først ført inn i et tekstdokument før også disse ble ført inn i databyggeren i NSDstat for å kunne gi en visuell fremstilling av elevenes uttalelser. Jeg kommer i tillegg til å benytte sitater fra elevuttalelsene for å støtte eller utfordre drøftingen av forskningsspørsmålene mine i kapittel 5.

3.5 Utvalg

I denne delen kommer jeg til å presentere utvalget mitt nærmere gjennom å vise svarfordelingen på fire av bakgrunnsvariablene i skjemaet. Disse bakgrunnsvariablene er inkludert for å kunne sammenlikne mitt utvalg med referansepopulasjonen, som blir presentert i del 3.6.

3.5.1 Kjønn:

Jenter er noe overrepresentert blant informantene (54%). Det kan ha betydning for resultatene fordi jenter statistisk sett skårer bedre på lesing enn guttene, slik det kommer frem i PISA-rapporten fra 2012: «Kjønnforskjellene i jentenes favør i lesing har vært signifikante og til dels svært store i samtlige PISA-undersøkelser, og det er ingen land der guttene noen gang har skåret høyere enn jentene» (Utdanningsdirektoratet, 2012:191). Kjønnfordelingen vises i tabell 1.

Tabell 1: Kjønn

	Jente	Gutt	Ikke svart
Kjønn	102 (54 %)	85 (45 %)	2 (1 %)

3.5.2 Antall minoritetsspråklige elever:

På dette spørsmålet ser jeg etter andelen elever som har norsk som førstespråk, fordi elevenes morsmål kan ha innvirkning på resultatene. Om lag en femtedel av informantene et annet språk enn norsk som sitt førstespråk. Det kan ha innvirkning på resultatene fordi det kan bety at det er vanskeligere for disse elevene å forstå spørsmålene slik de er ment og fordi det kan bety at disse elevene ikke følger samme læreplan som den jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i et tekstutvalg som er tilpasset den ordinære læreplanen i norsk for VG1, VG2 og VG3, mens når informantene består av en relativt stor andel minoritetsspråklige elever er det mulig at flere av disse følger den midlertidige fastsatte læreplanen for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Fordelingen av elever som har norsk som førstespråk er presentert i tabell 2:

Tabell 2: Antall minoritetsspråklige

	Ja	Nei
Norsk som førstespråk	151 (79,9 %)	38 (20,1 %)

3.5.3 Klassestrinn:

To av skolene deltok med tre klasser hver– én fra hvert trinn, og den siste med to klasser, henholdsvis fra VG1 og VG3. Fordelingen ble slik fordi det kun var to lærere som meldte seg ved denne skolen og ønsket å være med på undersøkelsen. I utgangspunktet ba jeg om én klasse fra hvert trinn på hver skole, men det var altså vanskelig å få en tredje klasse til å delta

på den siste av skolene. Konsekvensen av denne fordelingen er at VG2 er underrepresentert, noe som kan ha betydning for resultatene fordi VG2 har en læreplan hvor perioden fra middelalderen til og med romantikken har en eksplisitt posisjon, gjennom følgende læreplanmål: «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Fordelingen av antall elever fra hvert trinn kommer frem i tabell 3. På tabellen ser vi altså at VG1 er overrepresentert (39,2 %), det vil kunne ha innvirkning på resultatene fordi VG1 er i en særstilling i og med at de ikke hadde gått på videregående og fulgt læreplanen i norsk for videregående opplæring i mer enn halvannen til to måneder ved undersøkelsens gjennomførelse. Dette vil følgelig ha innvirkning på antall tekster de har lest og deres kjennskap til læreplanen undersøkelsen tar utgangspunkt i. Det litteraturhistoriske perspektivet har større plass i kompetansemålene for VG2 og VG3, det betyr at elever fra disse trinnene er bedre stilt til å uttale seg om historisk verdi enn elevene fra VG1. Siden VG1 er overrepresentert vil derfor den litteraturhistoriske verdien stå i fare for å undervurderes i større grad enn den ville gjort ved en lik fordeling mellom trinnene.

Tabell 3: Klassestrinn

	VG1	VG2	VG3
Klassestrinn	74 (39,2 %)	49 (25,9 %)	66 (34,9 %)

3.5.4 Antall bøker hjemme:

På dette spørsmålet (Omtrent hvor mange bøker er det hjemme der du bor?) ser jeg etter antall bøker elevene har hjemme. Fordelingen vises i tabell 4.

Tabell 4: Antall bøker i hjemmet

	0-20	21-100	101-200	201-500	Over 500	Vet ikke
Antall bøker hjemme	32 (16,9%)	58 (30,7 %)	46 (24,3 %)	31 (16,4 %)	21 (11,1 %)	1 (0,5 %)

Her kan vi se at nesten halvparten av elevene har mellom 0 og 100 skjønnlitterære bøker hjemme. Årsaken til at jeg har inkludert denne bakgrunnsvariabelen er at PISA-undersøkelsene bruker dette som et mål på kulturell kapital som har vist seg å ha sammenheng med stigende skoleprestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2012:309). Denne fordelingen viser en relativt jevn fordeling mellom antall bøker i hjemmet blant informantene. Dersom det hadde vært spesielle forhold ved denne informantgruppen som gjorde at elevene hadde spesielt lave eller spesielt høye skoleprestasjoner ville dette trolig kommet tydeligere frem i denne fordelingen enn det ser ut til å gjøre.

3.6 Referansepopulasjon

Populasjonen som helhet inkluderer alle elever ved studieforberedende utdanningsprogram ved videregående skoler i Norge. Statistisk sentralbyrå rapporterer at det høsten 2015 er 121 302 elever på studieforberedende utdanningsprogram ved videregående skoler i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2016, tabell 4). Utvalget på 189 elever i en populasjon på 121 302 gir et konfidensintervall på 7.12 ved konfidensnivå 95 %. For å kunne si noe om representativiteten i mitt utvalg ønsker jeg her å sammenligne følgende bakgrunnsvariabler blant informantene med populasjonen som helhet:

3.6.1 Kjønn:

54 % av informantene i mitt utvalg er jenter. Ifølge statistisk sentralbyrå var 56 % av alle elever ved studieforberedende utdanningsprogram jenter i 2015. Det betyr at selv om jenter er

overrepresentert i mitt utvalg er andelen jenter noe lavere enn i referansepopulasjonen. (Statistisk sentralbyrå, 2016, tabell 2).

3.6.2 Antall minoritetsspråklige elever:

I mitt utvalg har 20,1 % av elevene et annet språk enn norsk som sitt morsmål. Ifølge statistisk sentralbyrå var det i 2015 totalt 31559 elever som enten var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2016, tabell 5). Dette gjelder den totale elevrammen for videregående skole på 200 174 elever. Etersom jeg ikke finner informasjon om minoritetsspråklige elever fordelt etter utdanningsprogram har jeg tatt en utregning av antall minoritetsspråklige blant alle videregående elever fordelt prosentvis etter utdanningsprogram. Av 200 174 elever tilhører 60,60 % (121 302 elever) studieforberevende utdanningsprogram. Dersom jeg skal gå utfra at andelen minoritetsspråklige elever er omtrent lik for alle utdanningsprogram betyr det at det vil være omtrent 19 125 minoritetsspråklige elever i referansepopulasjonen, altså 15,77 % av hele utvalget. Mitt utvalg har altså en høyere andel minoritetsspråklige enn utregningen viser at det omtrentlige landsgjennomsnittet ligger på.

3.6.3 Klassetrinn:

Ifølge statistisk sentralbyrå var det i 2015 en hovedvekt av elever på VG3 ved studieforberevende utdanningsprogram. De melder 37 364 (30,80 %) elever på VG1, 33 291(27,44 %) på VG2 og 50 647 (41,75 %) på VG3. (Statistisk sentralbyrå, 2016, tabell 3) I mine resultater er 39,2 % av elevene fra VG1, 25,9 % fra VG2 og 34,9 % fra VG3. Fordelingen som viser en overvekt av elever på VG1 stemmer altså ikke overens med referansepopulasjonen.

3.6.4 Antall bøker hjemme

PISA-rapporten *Godt rustet for framtida* (2001) rapporterer et gjennomsnittlig antall bøker i hjemmet i år 2000 sortert etter land. For norske elever lå hovedvekten i kategorien 101-250 bøker. (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001:221) Tall fra min undersøkelse viser at

hovedvekten av elevene (30,7%) rapporterer at de har 21-100 bøker i hjemmet. Tallene fra mitt utvalg skårer altså lavere på antall bøker i hjemmet som mål på kulturell kapital enn landsgjennomsnittet fra år 2000. Ettersom antall bøker i hjemme rapporteres å ha en klar sammenhenger med skoleprestasjoner (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001:221), kan denne fordeling bety at mitt utvalg utviser lavere skoleprestasjoner enn referansepopulasjonen som helhet, og kan ha betydning også for leseferdigheter, lesemotivasjon og elevenes opplevelse av norskfaget.

3.7 Studiens troverdighet og relevans

For å kunne si noe om studiens troverdighet og relevans er det viktig å ta en vurdering av dens validitet og reliabilitet. Validitet kan defineres på følgende måte: «Validitet dreier seg [...] om det overordna spørsmålet om vi har fått eit måleresultat for det vi ønsker å måle, eller i kor høg grad resultatet også inkluderer andre faktorar» (Befring, 1998:136). Reliabilitet kan defineres slik: «Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil. Hovudspørsmålet er om vi har makta å redusere forekomsten av målefeil til eit minimum, og i kor høg grad måleresultata er stabile og presise» (Befring, 1998:137). I denne delen kommer jeg til å presentere ulike faktorer som kan være med på å øke, eller true graden av validitet og reliabilitet i min studie.

Min utvelgelsesmetode er i utgangspunktet uegnet til å kunne si noe generelt om populasjonen, fordi det gir et begrenset utvalg. Det er bare en begrenset del av populasjonen som hadde en reell sjanse til å bli utvalgt. Alle de utvalgte skolene tilhører samme fylkeskommune, som betyr at skolene tilhører samme regionale kompetanseplan. Det betyr at skolene har samme satsningsområder gjennom kompetansemålene i planen, noe som kan true den eksterne validiteten. Ekstern validitet omhandler resultatenes overføringsverdi, altså i hvor stor grad funnene er egnet til å si noe generelt om referansepopulasjonen (Shadish, Cook & Campbell, 2002). For å få resultater som er tilstrekkelig til å kunne si noe om populasjonen som helhet er det viktig at utvalget er mest mulig tilfeldig utvalgt, på tvers av skoler, klasse og geografisk plassering. Fordi jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen på papir og samtidig fysisk være tilstede ved gjennomføringen for å kunne sikre at gjennomføringen ble utført slik det var tiltenkt, valgte jeg å begrense utvalget til mitt bostedsfylke. Dette kan være en svakhet ved validiteten i min studie fordi det betyr at alle informantene tilhører skoler under samme

fylkeskommune, hvor det for eksempel kan foreligge lokale bestemmelser som påvirker resultatet. I tillegg viser bakgrunnsvariablene sammenlignet med referansepopulasjonen at det foreligger noen forskjeller. Mitt utvalg viser at det er en større andel jenter og minoritetsspråklige elever enn i populasjonen som helhet. I mitt utvalg er det en større prosentandel elever på VG1 og VG2 enn det er i referansepopulasjonen, i tillegg til at elevene i mitt utvalg representerer lavere kulturell kapital enn referansepopulasjonen.

Samtidig var min tilstedeværelse med på å øke begrepsvaliditeten gjennom at jeg spesifiserte noen av begrepene før undersøkelsens start, i tillegg til at jeg besvarte spørsmål enkelte av elevene hadde til undersøkelsen og sørget for at gjennomføringen ble riktig utført.

Begrepsvaliditet dreier seg om forholdet mellom begrepene i undersøkelsen og de målingene som utføres (Shadish, Cook & Campbell, 2002). I min undersøkelse er det en fare for at elevene tolker begrepene i undersøkelsen på en annen måte enn jeg gjør, hvilket øker faren for at målingene viser andre forhold enn de faktiske. For å øke begrepsvaliditeten valgte jeg å presisere følgende begreper for elevene før gjennomføringen: litteraturundervisning – det ble presisert at dette kun gjelder skjønnlitteratur og antall bøker – det ble presisert at dette gjaldt skjønnlitterære bøker. Andre begreper som kan være uklare for elevene men som ikke ble presisert grundigere er for eksempel *meningsfullt*, *historisk betydning* og *underholdende* på ulike måter, noe som truer begrepsvaliditeten i studien.

En svakhet med mitt valg av metode er at en kvantitativ metode ofte gir større fare for useriøse svar i og med at undersøkelsen er anonym og jeg ikke vet hvilke elever som svarer hva. Dette er en faktor som kan være med på å skape bias i resultatene, og dermed minske studiens reliabilitet. I tillegg kan elevene ha manglende motivasjon for å svare på undersøkelsen, noe som ytterligere øker faren for useriøse svar. De kan slite med å se undersøkelsens relevans for dem, og derfor svare enten uærlig eller på måfå, samtidig som det øker faren for mindre svardeltagelse på de åpne spørsmålene som krever mer innsats.

På en annen side tilbyr kvantitativ metode en viktig styrke gjennom at den er egnet til å samle store mengder data fra en større gruppe informanter på en effektiv måte. Jeg har samlet meningene til 189 elever ved 8 forskjellige klasser, noe som gir en relativt bred forståelse av det elevene blir bedt om å uttale seg om. Selv om utvalget representerer en liten del av den totale referansepopulasjonen, er utvalget variert gjennom at informantene tilhører åtte forskjellige klasser og tre forskjellige skoler, noe som minsker faren for at resultatene har direkte sammenheng med lokal praksis ved den enkelte skole eller hos den enkelte lærer. Alle

skolene ligger i forskjellige kommuner, hvilket minsker faren for underliggende faktorer i det umiddelbare nærmiljøet som kan påvirke resultatene.

En fare ved enkelte av spørsmålene i spørreskjemaet er, slik jeg nevnte i del 3.2.4, at elevene blir bedt om å reflektere over undervisning relativt langt tilbake i tid, noe som kan bety at hukommelsen gjør det vanskelig å reflektere over de faktiske forhold. Her kunne det vært en løsning å gi elevene tid til å reflektere mer over tekster de har lest, enten i fellesskap eller på egenhånd. I lys av at elevene blir bedt om å reflektere over og uttale seg om gjennomført undervisning er det også en svakhet at undersøkelsen ble gjennomført i september/oktober. Det betyr at VG1-elevne ikke har gått på videregående mer enn 1-2 måneder ved gjennomføringen, og da vil også undervisningen være begrenset. VG1-elevne fikk derfor beskjed om at de også kunne tenke på praksis fra ungdomsskolen, noe som gjør at resultatene ikke utelukkende vil være basert på læreplanmål og undervisningspraksis fra videregående trinn.

I tillegg kan emosjonelle forhold som for eksempel elevenes tilknytning eller oppfatning av læreren være med på å påvirke hvordan de uttaler seg om undervisningen, og dermed skape mulige bias i resultatene. For eksempel kan elever som har en negativ relasjon til norsklæreren ha større ønske om å uttrykke negative holdninger mot faget eller deler av det. Samtidig er det en viktig styrke at informantene inkluderer elever jeg ikke har noen relasjon til, hvilket er med på å styrke min objektivitet til informantene og deres besvarelser. Det er altså lite sannsynlig at mine resultater farges av oppfatningen jeg har av elevene, eller at deres besvarelser er farget av deres oppfatninger av meg.

En viktig styrke ved min studie er at funnene kobles opp mot og drøftes i sammenheng med annen forskning og lesedidaktisk teori. Befring (1998) skriver om teoretisk validitet, og formulerer dette på følgende måte: «Vi skil ofte mellom teoretisk og empirisk validitet. I første tilfelle er det snakk om ei etterprøving av målinga ut frå ein bestemt teori» (Befring, 1998:136). Min undersøkelse tar utgangspunkt i en teoretisk bakgrunn, og i diskusjonskapitlet forsøker jeg å vurdere hvorvidt resultatene samsvarer med teori. Det betyr at samvariasjon i mellom mine resultater og teori- og forskningsbakgrunn styrker den teoretiske validiteten i min studie.

Funnene fra undersøkelsen jeg har presentert i dette kapitlet kommer til å behandles videre i kapittel 4 og 5. Kapittel 4 inkluderer fremstilling av tallmaterialet gjennom deskriptiv

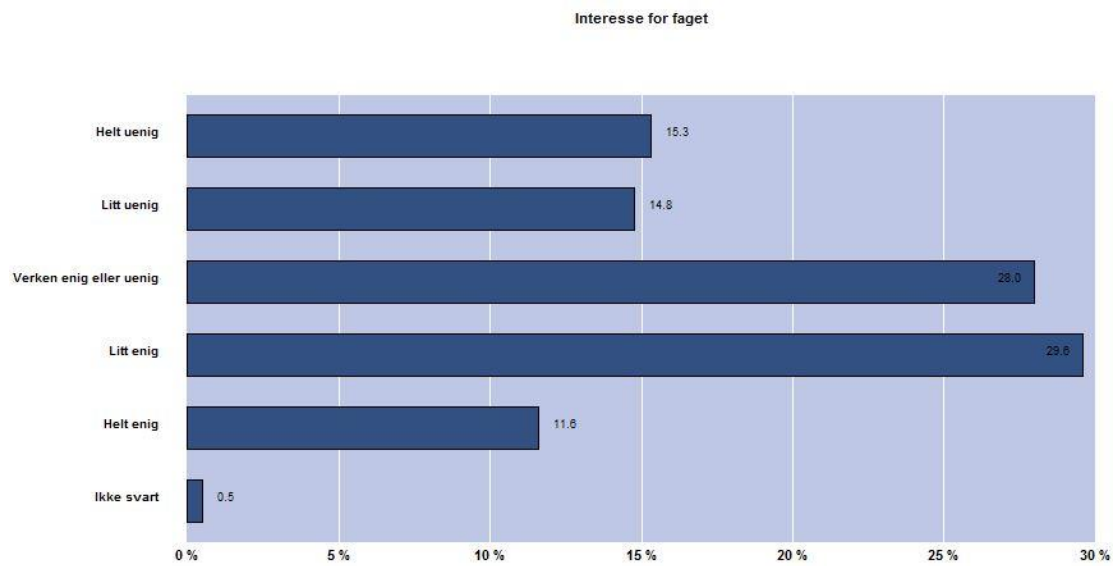
statistikk, og kapittel 5 inkluderer en drøfting av de funnene som fremkommer i kapittel 4 sett i sammenheng med teori- og forskningsbakgrunnen presentert i kapittel 2.

4 Analyse

Utvalget i min undersøkelse består av 189 elever fra henholdsvis VG1, VG2 og VG3 ved tre forskjellige skoler. I fremstillingen er derfor spørsmålene sortert etter forskningsspørsmål, med henvisning til spørsmålsnummereringen i spørreskjemaet (se vedlegg 1:spørreskjema). Dette kapittelet har jeg valgt å dele inn i underkapitler basert på hvert enkelt forskningsspørsmål, for så å presentere resultatene fra de variablene jeg mener belyser dette spørsmålet. Det statistiske materialet vil så bli drøftet og tolket ytterligere i kapittel 5. Samtlige av de visuelle fremstillingene i denne delen viser prosentvis fordeling, med unntak av figur 11. De tre forskningsspørsmålene jeg ønsker å belyse i min undersøkelse er «Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?» (delkapittel 4.1), «Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?» (delkapittel 4.2) og «Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?» (delkapittel 4.3).

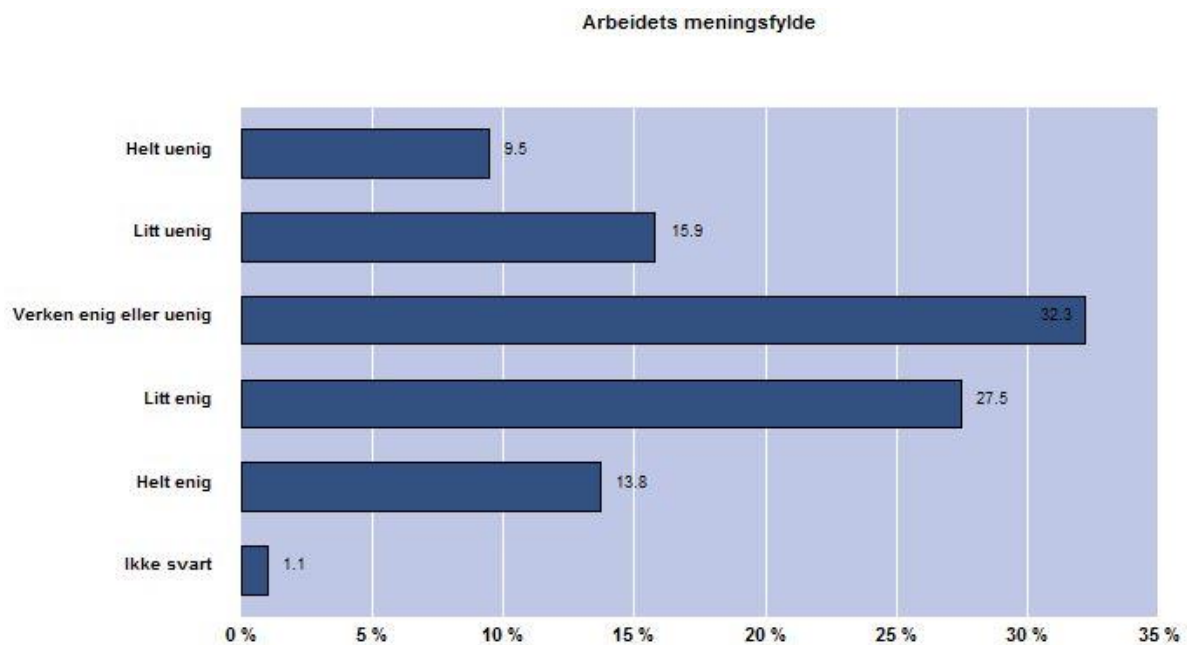
4.1 Hvilke holdninger har elever i den videregående opplæringen til litteraturundervisningen i norskfaget?

På det første spørsmålet (spørsmål 1) har jeg bedt elevene ta stilling til følgende påstand: jeg er interessert i norskfaget. I utgangspunktet sier altså dette spørsmålet like mye om elevenes holdninger til alle deler av norskfaget. Spørsmålet er inkludert her fordi fordelingen er interessant å se i sammenheng med andre spørsmål som sier noe om holdningene til litteraturundervisningen, spesielt spørsmålet om hvorvidt elevene opplever det skjønnlitterære arbeidet som meningsfylt (se neste avsnitt). Dette fordi en eventuell differanse vil kunne avdekke hvorvidt holdningene litteraturundervisningen utpeker seg, i positiv eller negativ forstand.



Figur 1: Interesse for faget

Det neste spørsmålet har som formål å undersøke generell opplevelse av læringsutbytte som følge av arbeidet med skjønnlitteratur (spørsmål 14), gjennom at elevene blir bedt om å ta stilling til følgende påstand: Jeg opplever arbeidet med skjønnlitteratur som meningsfullt. Dette er et svært sentralt spørsmål fordi det kan være med på å si noe om hvorvidt dagens praksis er velfungerende eller ikke, sett fra elevenes perspektiv.



Figur 2: Arbeidets meningsfylde

Når jeg sammenligner dette spørsmålet med elevenes generelle interesse for faget, ser jeg at fordelingen er relativt lik. Andelen elever som uttrykker at de er litt eller veldig interesserte i norskfaget er 40,6 %, mens andelen elever som opplever arbeidet med skjønnlitteratur som meningsfylt er 41,3 %.

De fem kommende spørsmålene (Spørsmål 5a-e) har som formål å kartlegge hvordan elevene oppfatter at ulike kriterier blir tatt hensyn til i dagens litteraturundervisning, og på den måten både kunne si noe om elevenes opplevelse av dagens praksis og hvordan de tekstene informantene har lest er tilpasset ulike faglige formål. Elevene blir bedt om å ta stilling til fem forskjellige påstander, hvor de skal si seg enig eller uenig i hvorvidt tekstene de leser på skolen stort sett oppfyller følgende kriterier: underholdningsverdi, historisk betydning, tiltalende språk eller skrivestil, at de kan lære noe av budskapet og at den oppleves som relevant. Svarfordelingen er fremstilt i tabellen under.

4.1.1 Hvor enig er du i at følgende kriterium er oppfylt i tekstene du leser på skolen?

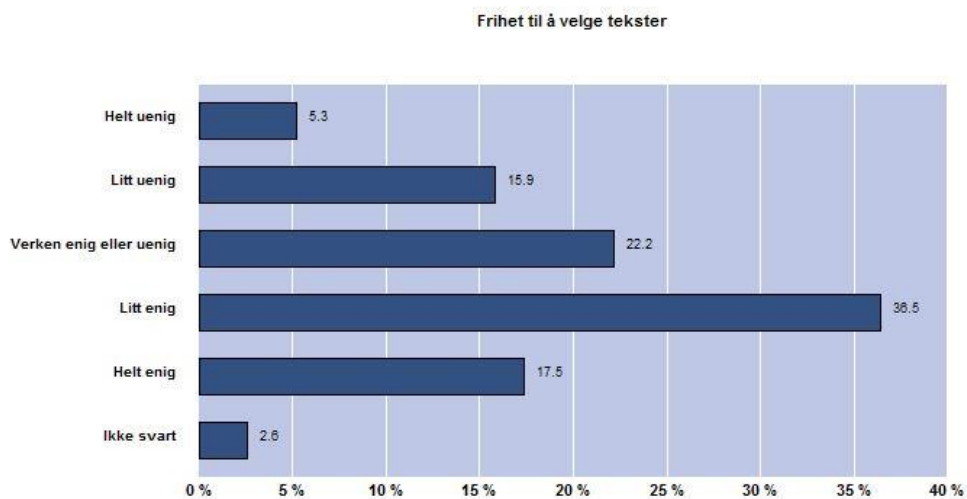
Tabell 5: Hvordan elevene oppfatter tekstene de leser på skolen

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Ikke svart
At den er underholdende	7 (3,7 %)	33 (17,5 %)	67 (35,4 %)	45 (23,8 %)	34 (18,0 %)	2 (1,1 %)
At den er av historisk betydning	21 (11,1 %)	55 (29,1 %)	69 (36,5 %)	32 (16,9 %)	7 (3,7 %)	5 (2,6 %)
At jeg liker språket eller skrivestilen	4 (2,1 %)	34 (18,0 %)	77 (40,7 %)	43 (22,8 %)	29 (5,3 %)	2 (1,1 %)
At teksten har et budskap jeg kan lære noe av	19 (10,1 %)	64 (33,9 %)	47 (24,9 %)	41 (21,7 %)	12 (6,3 %)	6 (3,2 %)
At den er relevant for tiden vi lever i	4 (2,1 %)	45 (23,8 %)	71 (37,6 %)	39 (20,6 %)	24 (12,7 %)	6 (3,2 %)

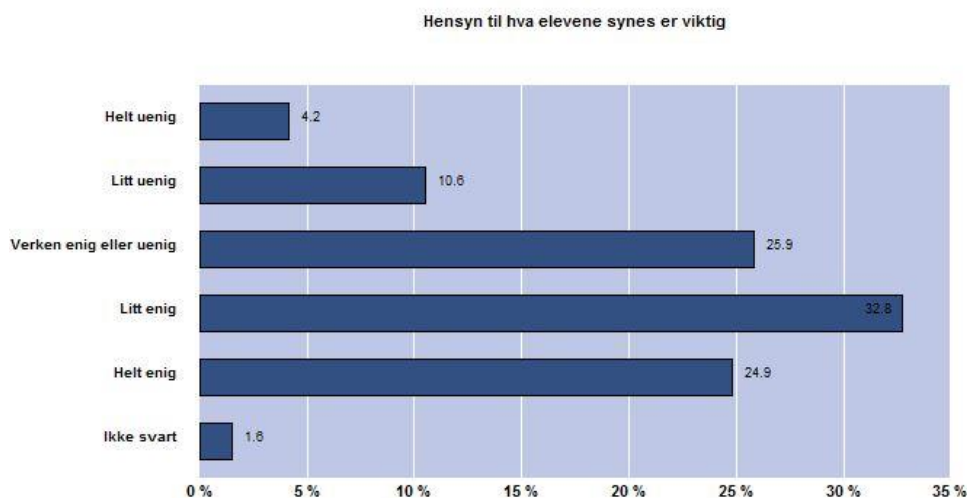
Som vi kan se av tabellen, er det om lag en femtedel av elevene som opplever at tekstene de leser på skolen stort sett er underholdende. Vi ser også at det kriteriet som i størst grad er oppfylt i tekstene de leser er den historiske betydningen. En femtedel av elevene opplever at de stort sett liker språket og/eller skrivestilen i tekstene de leser på skolen. Nesten halvparten av elevene opplever at tekstene de leser som regel har et budskap de kan lære noe av. En fjerdedel av elevene opplever at tekstene de leser på skolen stort sett er relevant for tiden de lever i og at de kan kjenne seg igjen i dem.

Gjennom spørsmålene 5a-5e ser vi altså at elevene skildrer dagens tekstutvalg som bestående av tekster som i størst grad er av historisk betydning, i noen grad inneholder tekster med et budskap elevene kan lære noe av og i noen grad inneholder tekster hvor elevene liker språket og/eller skrivestilen. Det ser også ut til at de opplever tekstene som jevnt over lite underholdende og lite relevante for tiden de lever i, og at elevene i liten grad kan kjenne seg igjen i dem. Elevene opplever altså at litteraturhistorisk betydning er den mest fremtredende faktoren i tekstutvalget, mens underholdningsverdi og dagsaktualitet er faktorer som er relativt lite synlig i utvalget. Et gjennomgående problem i resultatene på disse spørsmålene er at alle viser at en stor andel elever har svart «verken enig eller uenig», hvilket gjør det vanskelig å si noe klart om hvordan elevene oppfatter utvalget. En mulig årsak til disse resultatene kan være at elevene sliter med å huske alle tekstene de har lest, og derfor har vanskelig for å uttale seg om utvalget som helhet. De nevnte kriteriene er også faktorer som gjerne krever at elevene må tenke seg godt om for å huske om tekstene de har lest oppfyller dem.

De to neste spørsmålene har som formål å undersøke elevenes påvirkningskraft og mulighet til å ta del i utvelgelsesprosessen i litteraturundervisningen, samt hvorvidt de opplever at deres oppfatning av hva som er viktig tas med i betraktning i utvalget. Begge spørsmålene tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av å bli hørt, og svarene sier noe om elevenes holdninger til eller oppfattelse av tekstutvelgelsesprosessen. I det første spørsmålet (spørsmål 6) blir de bedt om å vurdere hvor enige eller uenige de er i påstanden «Jeg opplever liten frihet til å velge selv hvilke tekster jeg ønsker å jobbe med i norskfaget», og på det neste (spørsmål 12) blir elevene bedt om å ta stilling til påstanden «det tas lite hensyn til hva elevene ønsker å lese eller synes er viktig når det velges ut tekster til å jobbe med i norskfaget».



Figur 3: Frihet til å velge tekster

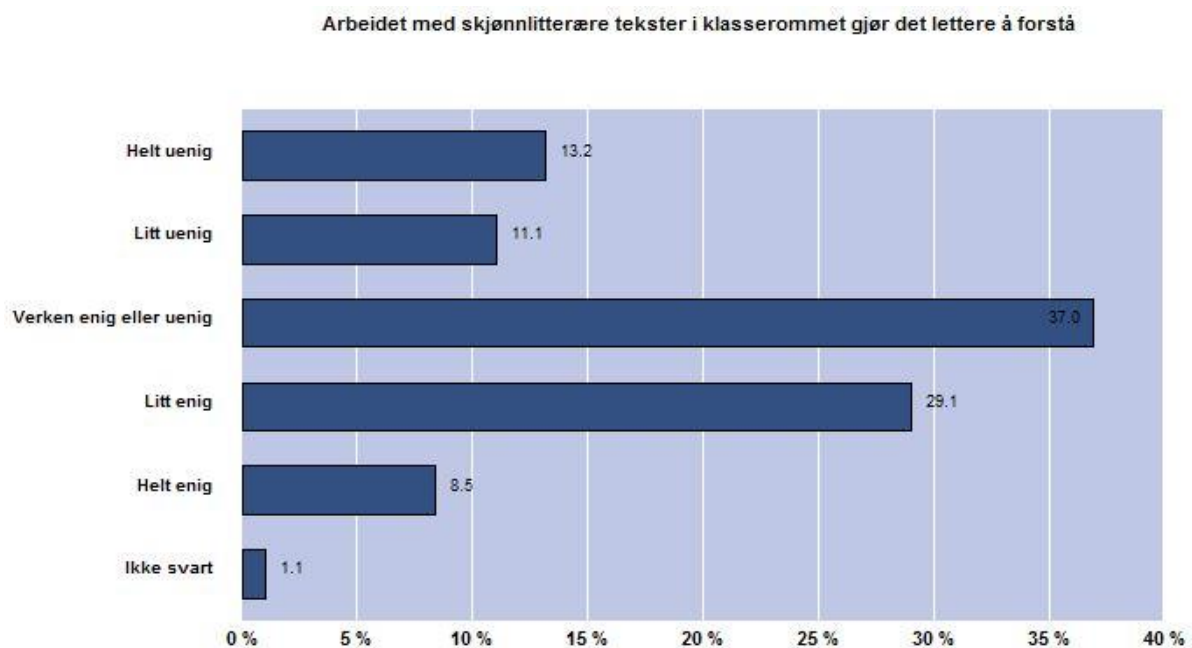


Figur 4: Hensyn til hva elevene synes er viktig

Figur 3 viser her at halvparten av elevene opplever liten frihet til å være med på å velge hvilke tekster de skal lese i litteraturundervisningen i norskfaget. På figur 4, kan vi se at det kun er 14,8 % av elevene som mener at det tas hensyn til hva elevene ønsker å lese eller synes er viktig. Hoveddelen av elevene er altså enige i at det tas lite hensyn til deres ønsker, men det er en større andel elever som mener de får være med på å velge enn de som mener at læreren tar hensyn til hva de mener er viktig.

Med det følgende spørsmålet (spørsmål 13) ønsker jeg å undersøke hvorvidt elevene opplever at arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet gjør det lettere for elevene å forstå eller like tekster de i utgangspunktet var negativt innstilt til. Dette spørsmålet er først og fremst knyttet

til arbeidsmåte og gjennomføringen av litteraturundervisningen i klasserommet, men vil samtidig kunne si noe om hva elevenes holdninger har å si for undervisningen, fordi elever som er negativt innstilt til tekster de har ulike oppfatninger av på forhånd ikke nødvendigvis sitter igjen med manglende læringsutbytte etter å ha lest teksten på skolen. Negative holdninger til teksten betyr altså ikke nødvendigvis at de ikke lærer noe av den eller at holdningene deres endres etter at de har jobbet med den. Her blir elevene bedt om å si seg enig eller uenig i følgende påstand: «jeg opplever ofte at arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet gjør det lettere for meg å forstå eller like tekster jeg ikke trodde jeg kom til å like».



Figur 5: Arbeidet med skjønnlitterære tekster i klasserommet gjør tekstene lettere å like

Litt over en tredel av elevene er litt eller helt enige i at arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet gjør det lettere å forstå eller like tekster de i utgangspunktet ikke trodde de kom til å like. Her er det også en betydelig andel elever som har svart «verken enig eller uenig». Det kan enten komme av at spørsmålet er litt uklart formulert, at disse elevene sjelden er negativt innstilt til tekster eller rett og slett at de ikke opplever at arbeidet med skjønnlitteratur gjør det lettere å forstå eller like tekstene.

4.1.2 Oppsummering av del 4.1:

Det jeg ser som de viktigste funnene fra denne delen, og som jeg ønsker å bringe inn i diskusjonskapitlet, er at informantene i liten grad opplever frihet til å velge hva de ønsker å lese. Elevene opplever at læreren tar lite hensyn til hva elevene mener er viktig når det velges tekster til å arbeide med i norskfaget.

Over halvparten av elevene opplever at de ikke finner mening i arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet, og dette er en omtrent like stor andel av elevene som uttaler at de ikke er interesserte i norskfaget.

Samtidig opplever nesten 40 % av elevene ofte at arbeidet med skjønnlitterære tekster i klasserommet er med på å endre innstillinger de hadde til teksten på forhånd, slik at det blir lettere å forstå eller lære noe av tekster de ikke trodde de kom til å like.

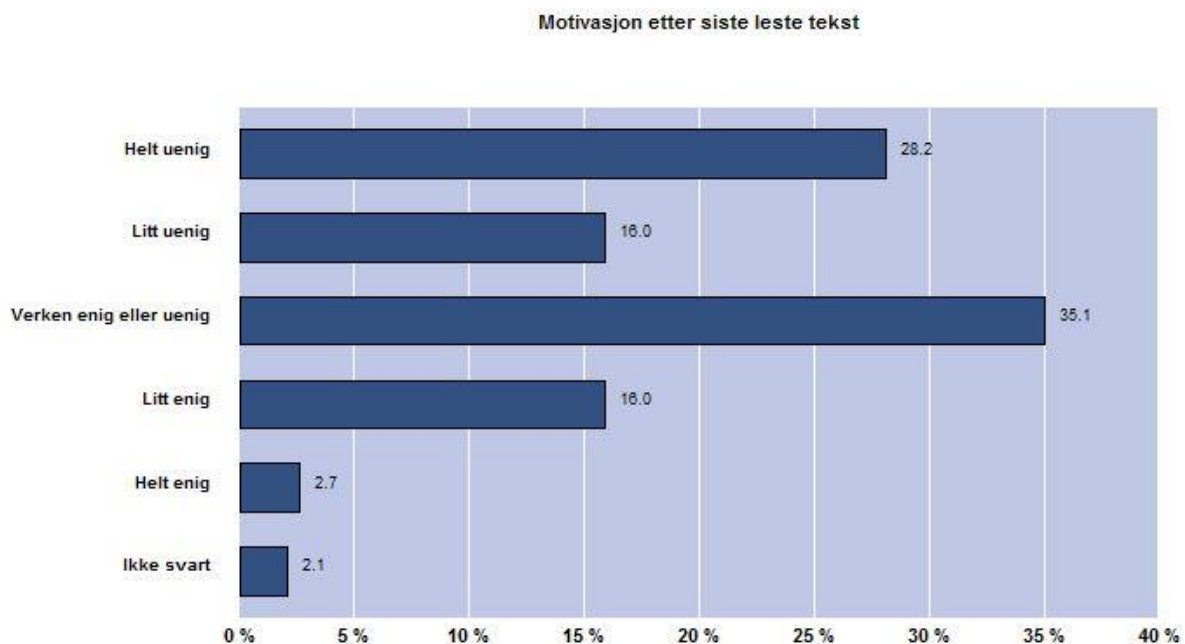
På spørsmål 5a-e, hvor jeg har forsøkt å danne et bilde av hvordan elevene opplever dagens situasjon, skildrer de det tekstutvalget de kjenner i dag på følgende måte: Tekstene de leser er i stor grad av historisk betydning, men er jevnt over lite underholdende og lite relevante for tiden de lever i. Elevene ser ut til å mene at litteraturhistorisk betydning er den mest fremtredende faktoren i tekstene de leser, mens underholdningsverdi og dagsaktualitet er faktorer det tilsynelatende blir tatt lite hensyn til.

4.2 Hvordan opplever elever at tekstutvalget i litteraturundervisningen spiller inn på deres motivasjon?

Et av formålene med mitt arbeid er å kunne si noe om et tekstutvalg som ikke bare oppfyller de læringsmål som bør ligge til grunn, men også er med på å motivere og engasjere elevene for faget. I denne delen ønsker jeg å undersøke hvorvidt elevene ser en sammenheng mellom måten tekstutvelgelsen gjennomføres på og deres motivasjon for faget.

Spørsmål 9 er rettet mot å undersøke sammenhengen mellom tekstutvalg og motivasjon gjennom å se på hvorvidt elevene opplevde at den siste teksten de leste på skolen var med på å gjøre dem motiverte for faget. På dette spørsmålene blir elevene bedt om å tenke tilbake på

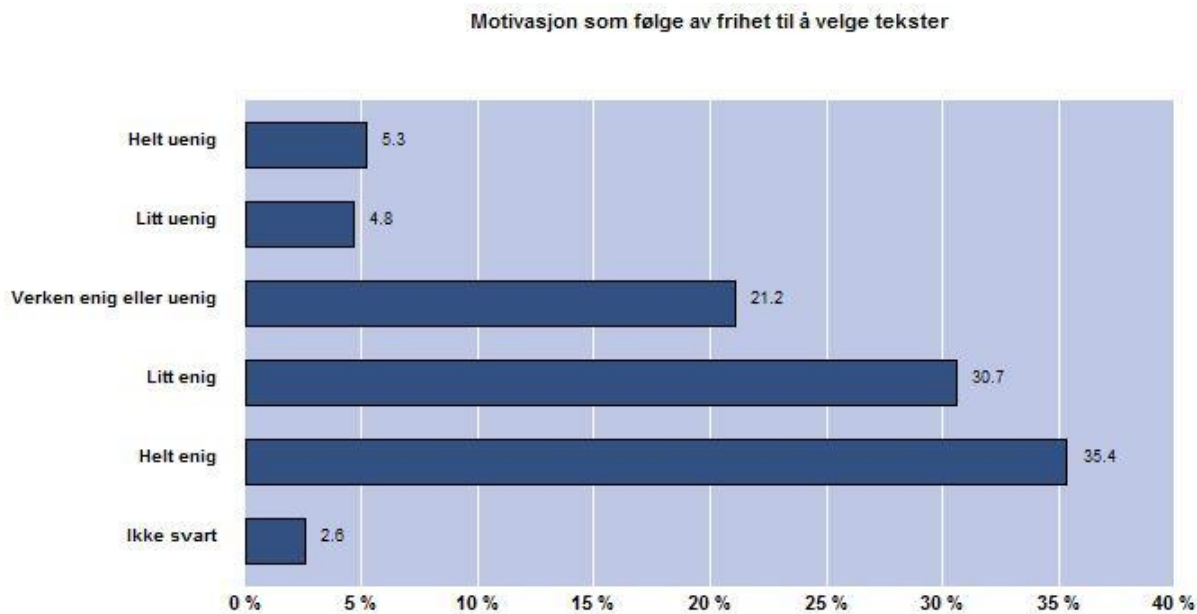
den siste skjønnlitterære teksten de leste i norskfaget, for så å ta stilling til påstanden at teksten «var med på å gjøre meg motivert for norskfaget».



Figur 6: Motivasjon som følge av sist leste tekst

Diagrammet viser at under en femtedel av elevene var litt eller helt enig i at den siste teksten de leste var med på å gjøre dem motivert for faget. Her ser vi altså at en klart overvekt av elever ikke opplevde å bli motivert av den siste teksten de leste på skolen.

Med det neste spørsmålet (spørsmål 7) ønsker jeg å undersøke om elevene ser en sammenheng mellom økt påvirkningskraft i valg av tekstene de leser og økt motivasjon for faget. Her blir de bedt om å krysse av for hvor enige eller uenige de er i påstanden «jeg ville blitt mer motivert for norskfaget dersom jeg fikk være med på å velge hvilke tekster jeg skal lese på skolen.»



Figur 7: Motivasjon som følge av valgfrihet

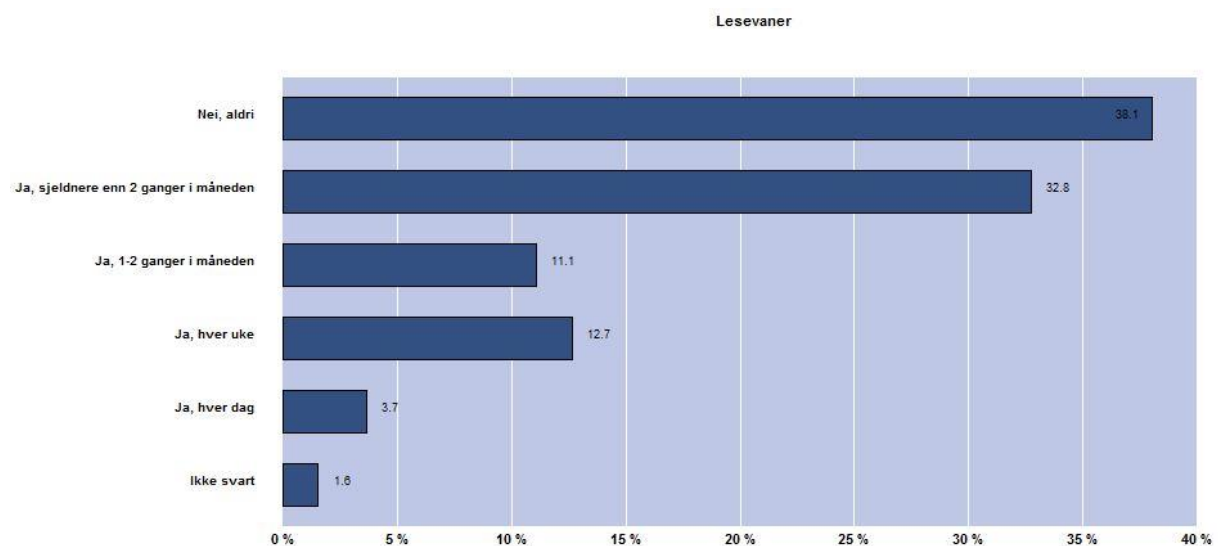
På spørsmålet om hvorvidt de mener at de ville blitt mer motivert for norskfaget dersom de fikk være med på å velge hvilke tekster som skal leses på skolen, svarer 66% av elevene at de er litt eller helt enige. Det er altså en relativt stor andel av elevene som ser en sammenheng mellom valgfrihet i undervisningen og økt motivasjon.

4.2.1 Oppsummering av del 4.2:

Det jeg ser på som de viktigste funnene når det gjelder elevenes perspektiver på sammenhengen mellom tekstutvalg og motivasjon er at nesten 70 % av dem uttrykker at økt påvirkningskraft i tekstutvelgelsen ville gjort dem mer motiverte for norskfaget. Når det gjelder den siste teksten elevene leste i norskfaget er det en liten andel av elevene som så en sammenheng mellom denne og motivasjon for faget. Her er det kun 18,7% av elevene som uttrykker at de opplevde den siste skjønnlitterære teksten de leste som motiverende.

4.3 Hva mener elevene at det bør tas hensyn til når det velges tekster i norskfaget?

I det følgende skal jeg først ta for meg elevenes svar på spørsmålene som har som formål å undersøke hvor ofte elevene i undersøkelsen leser skjønnlitteratur hjemme, samt hva de tar hensyn til når de leser tekster på fritiden (spørsmål 4 og 5a-e). Disse spørsmålene er ikke direkte relevant for problemstillingen i del 4.4 fordi de omhandler lesing hjemme og ikke på skolen, men de sier noe om hva denne elevgruppen er opptatt av når de velger tekster av fri vilje. Tekster som leses på fritiden har en mer naturlig sammenheng med lystbetont lesing enn tekster som leses i klasserommet, hvilket kan være interessant å se i sammenheng med resultatene som fremkommer i resten av undersøkelsen. Først blir elevene spurt om de leser skjønnlitteratur på fritiden, hvor de skal krysse av for alternativene hver dag; hver uke; 1-2 ganger i måneden; sjeldnere enn 2 ganger i måneden eller nei, aldri.



Figur 8: Lesevaner

Her ser vi altså at 61 % av elevene leser skjønnlitteratur på fritiden. Det betyr at over en tredel av elevene utelukkende leser skjønnlitterære tekster på skolen. Dette kan ha innvirkning på resultatene ved at det er med på å farge disse elevens innstilling til og forståelse av skjønnlitteratur, hva det innebærer og hva som er viktig. Ikke minst er leseglede og indre motivasjon for å lese skjønnlitteratur faktorer som vil kunne påvirkes av at informantene består av en elevgruppe hvor over en tredel kun forbinder det å lese skjønnlitteratur med en «tvunget handling» man gjør på skolen.

Det faktum at 38 % av elevene ikke leser skjønnlitteratur på fritiden betyr også at det er en stor andel av elevene som ikke har lesepreferanser på fritiden, og dermed ikke har svart på de følgende spørsmålene. Videre blir de som på forrige spørsmål har svart at de leser på fritiden, bedt om å uttale seg om hvor viktig følgende kriterier er for dem når de skal velge tekster: underholdningsverdi, historisk betydning, tiltalende språket eller skrivestil, at den har et budskap de kan lære noe av, og at den oppleves som relevant. Svarfordelingen disse spørsmålene er fremstilt i tabell 6.

4.3.1 Hvor viktig er følgende kriterium for deg når du velger tekster du skal lese på fritiden?

Tabell 6: Lesepreferanser på fritiden

	Svært viktig	Litt viktig	Vet ikke	Lite viktig	Svært lite viktig	Ikke svart
At den er underholdende	86 (45,5 %)	33 (17,5 %)	5 (2,6 %)	6 (3,2 %)	3 (1,6 %)	56 (29,6 %)
At den er av historisk betydning	8 (4,2 %)	23 (12,2 %)	29 (15,3 %)	47 (24,9 %)	25 (13,2 %)	57 (30,2 %)
At jeg liker språket eller skrivestilen	48 (25,4 %)	31 (16,4 %)	16 (8,5 %)	32 (16,9 %)	8 (4,2 %)	54 (28,6 %)
At teksten har et budskap jeg kan lære noe av	10 (5,3 %)	49 (25,9 %)	34 (18,0 %)	30 (15,9 %)	12 (6,3 %)	54 (28,6 %)
At den er relevant for tiden vi lever i	3 (1,6 %)	50 (26,5 %)	21 (11,1 %)	42 (22,2 %)	19 (10,1 %)	54 (28,6 %)

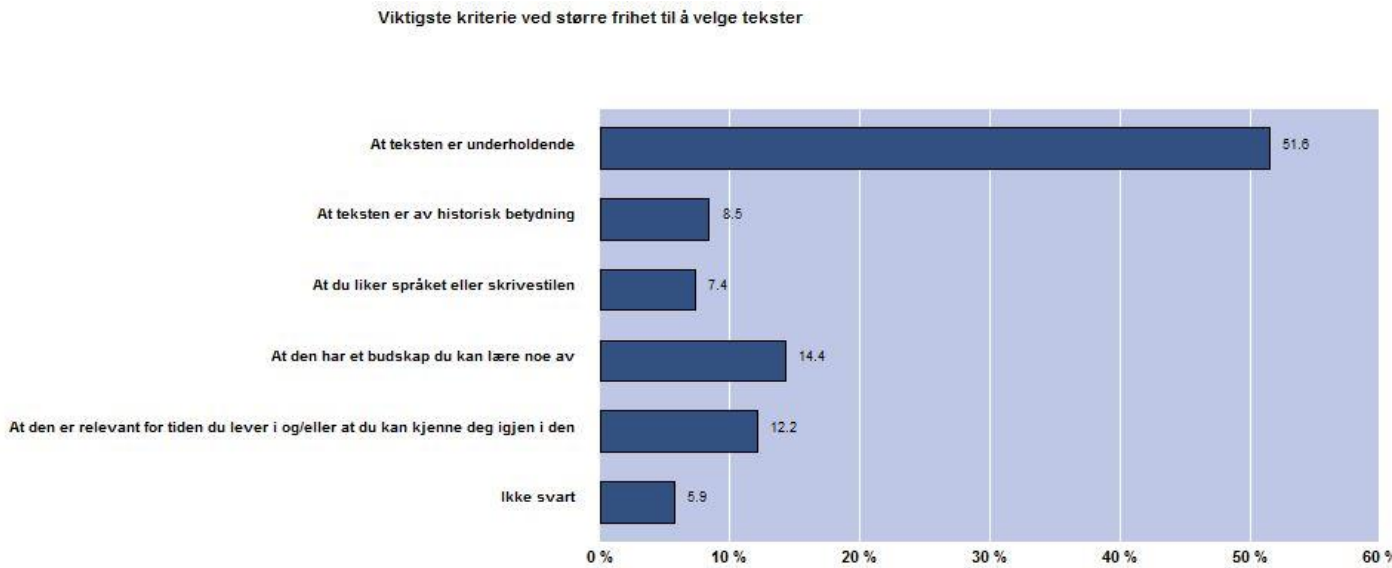
Som vi kan se av tabellen, er det en stor andel av elevene som har svart på dette spørsmålet som mener tekstens underholdningsverdi er viktig når de velger tekster de skal lese på fritiden. Det er naturlig at underholdningsverdi spiller en stor rolle når det gjelder fritidssystemer fordi dette er en handling som ofte er motivert av et ønske om avkobling og lett underholdning. Ut fra tabellen kan vi se at det er en relativt liten andel elever som synes historisk betydning er litt eller svært viktig når de velger tekster de skal lese hjemme. Det er også en vesentlig andel elever som har svart «vet ikke» på kriteriet som omhandler historisk

betydning. Begrepet «historisk betydning» er noe vagt og kan være vanskelig for elevene å ha en klar formening om. Det jeg har tenkt med denne faktoren er typiske norskfaglige tekster som har en kanonisk status eller regnes som norske klassikere. For elever som kanskje har manglende kunnskap om og opplæring i (for eksempel elever ved VG1) norsk litteraturhistorie kan det være vanskelig å vite hva som regnes som kanoniske tekster eller tekster med litteraturhistorisk betydning. Likevel viser fordelingen her at det er en liten andel av elevene som har en generell interesse for det litteraturhistoriske perspektivet ved lesing av fiksjonstekster.

Vi kan også se at over halvparten av elevene som har besvart dette spørsmålet er litt eller svært opptatt av språk eller skrivestil når de velger tekster de skal lese på fritiden.

Om lag en tredel av elevene mener at det er viktig at tekstene de leser på fritiden har et budskap de kan lære noe av. En relativt stor andel elever som har svart «vet ikke» på dette spørsmålet. Det kan være fordi de ikke forstår hva som menes med et budskap de kan lære noe av.

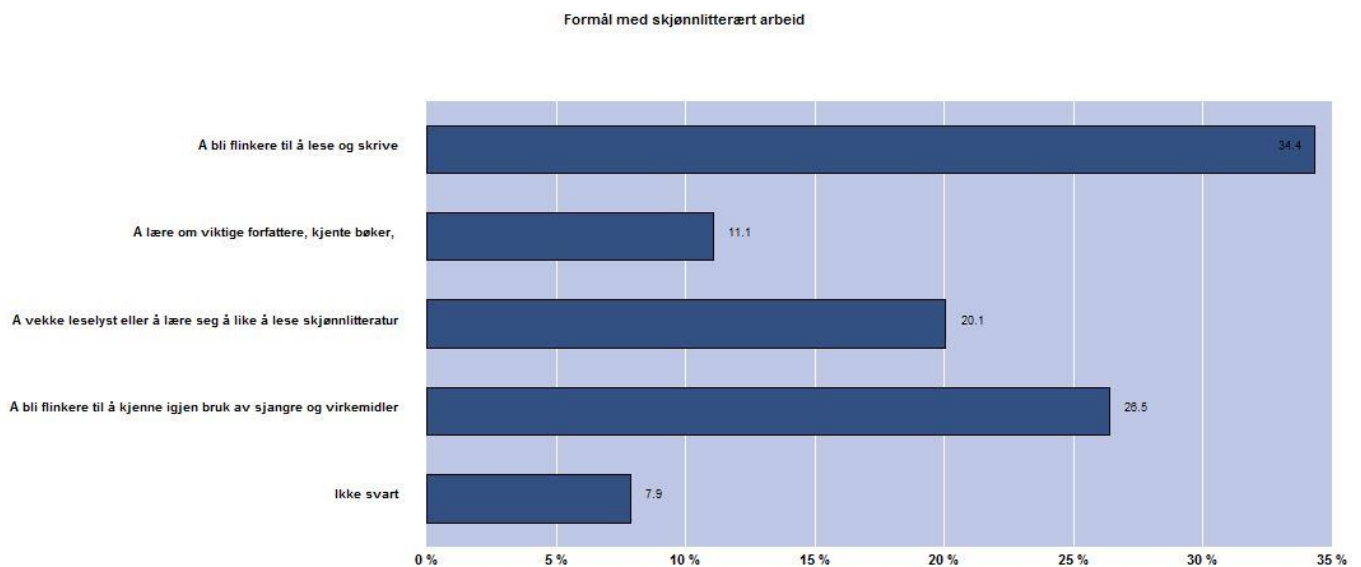
Spørsmål 8a har som formål å undersøke hva elevene savner med tekstutvalget gjennom å se på hva de selv ville tatt hensyn til dersom de i større grad fikk være med på å velge tekster. Spørsmålet lyder som følger: «Dersom du selv fikk velge tekster til å jobbe med i norsktimene, hvilket kriterium ville du i størst grad tatt hensyn til?», og de blir bedt om å krysse av for ett av de følgende alternativene: At den er relevant for tiden du lever i og/eller at du kan kjenne deg igjen i den; at den har et budskap du kan lære noe av; at du liker språket eller skrivestilen; at teksten er av historisk betydning; at teksten er underholdende.



Figur 9: Viktigste kriterium ved større valgfrihet

Her kan vi altså se at over halvparten av elevene mener at underholdningsverdi ville vært kriteriet de hadde tatt størst hensyn til, dersom de i større grad fikk være med på å velge hvilke tekster de skal lese på skolen. Underholdningsverdi er også det kriteriet klart flest elever har rapportert at de mener er litt eller veldig viktig når de velger tekster de skal lese på fritiden. Det kriteriet nest flest rapporterer at de synes er viktig når de velger tekster som skal leses på fritiden er språk eller skrivestil, men det er en relativt liten andel som ville tatt mest hensyn til dette ved større valgfrihet.

Det følgende spørsmålet (spørsmål 11) har som formål å undersøke hva elevene mener er det viktigste formålet med arbeid med skjønnlitteratur i norsktimene fordi elevenes oppfattelse av formålet sier noe om hva slags tekster de etterlyser og hva de mener det er viktig å ta hensyn til i tekstutvelgelsesprosessen. Svaralternativene på dette spørsmålet er å bli flinkere til å kjenne igjen bruk av sjangre og virkemidler; å vekke leselyst eller å lære seg å like å lese skjønnlitteratur; å lære om viktige forfattere, kjente bøker de har skrevet og sentrale tidsperioder; å bli flinkere til å lese og skrive.



Figur 10: Formål med litteraturundervisningen

Som vi kan lese av diagrammet, er det å bli flinkere til å lese og skrive er det flesteparten av elevene mener er det viktigste formålet med litteraturundervisningen, etterfulgt av å bli flinkere til å kjenne igjen bruk av sjangre og virkemidler. Det litteraturhistoriske perspektivet, å lære om viktige forfattere, kjente bøker de har skrevet og sentrale tidsperioder, er det alternativet færrest elever mener er det viktigste formålet med undervisningen.

4.3.2 Oppsummering av del 4.3:

Underholdningsverdi er tydelig det kriteriet flest elever ville tatt mest hensyn til hvis de fikk være med på å påvirke hvilke tekster de skal lese på skolen. Budskap de kan lære noe av og at den er relevant for tiden vi lever i kommer etter, og historisk betydning og språk/skrivestil kommer til slutt. Det kan altså se ut til at elevenes perspektiv på et eksemplarisk tekstutvalg er tekster som er mest mulig rettet mot underholdningsverdi og et lærerikt budskap.

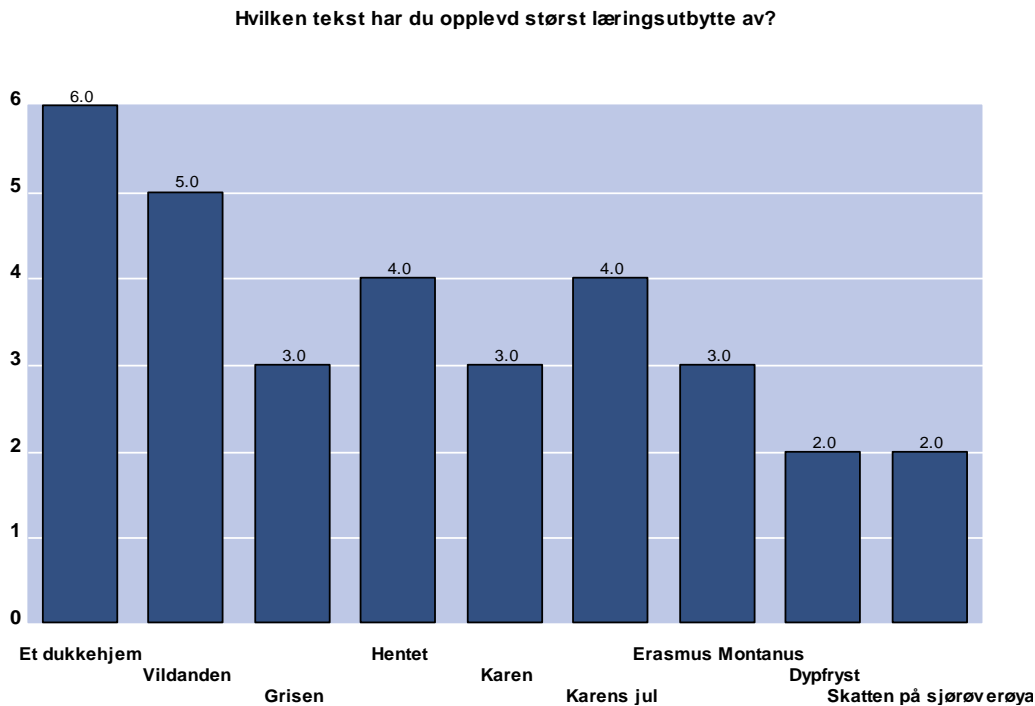
Når det gjelder formålet med litteraturundervisningen, mener en klar hovedvekt av elevene at det viktigste er å bli flinkere til å lese og skrive. Dette er viktig for forståelsen av spørsmålet om hva elevene ville tatt mest hensyn til, fordi det kan vise at elevene ikke nødvendigvis ønsker å lese underholdende tekster utelukkende for å ha det gøy på skolen, men også fordi

underholdende tekster ofte er egnet til å effektivisere treningen i lesing og skriving gjennom verdier som leseglede, motivasjon og engasjement.

4.4 Hvilke tekster har elevene opplevd læringsutbytte av?

Spørsmål 10 i min spørreundersøkelse er et todelt åpent spørsmål hvor elevene først bli bedt om å oppgi den teksten de har arbeidet med det siste året som de har opplevd størst læringsutbytte av, for så å skrive en begrunnelse for hvorfor akkurat denne teksten ga dem læringsutbytte. På disse spørsmålene er det en stor andel av elevene som har valgt å ikke svare. Av totalt 189 elever er det 32 % (61 elever) som har nevnt en eller flere tekster her. Mange syntes det var vanskelig å huske hvilke tekster de har jobbet med, mens andre uttalte – enten muntlig til meg under gjennomføringen, eller skriftlig i feltet hvor de skulle oppgitt en tekst, at de ikke hadde opplevd læringsutbytte av noen av tekstene. For VG1-elevne var det en utfordring å trekke frem skjønnlitterære tekster de hadde jobbet med på videregående trinn, da de stort sett hadde jobbet med sakprosa i klassene da undersøkelsen ble gjennomført. Noen av VG1-elevne har derfor tatt utgangspunkt i tekster de leste på ungdomsskolen

Under følger en presentasjon av de 9 tekstene flere enn én elev har svart at de opplevde størst læringsutbytte av, fordelingen mellom de ulike tekstene samt en presentasjon av begrunnelsene elevene har gitt for valget. Begrunnelsene er interessant å inkludere på dette spørsmålet fordi det forteller noe om hvilke trekk elevene har opplevd som lærerike, i tillegg til at en begrunnelse for valgene gjør det lettere å kunne si noe om hvilke andre tekster som vil kunne gi det samme utbyttet.



Figur 11: Oversikt over tekster nevnt flere ganger

De ni tekstene flere enn én elev har trukket frem som særlig lærerike er altså *Et dukkehjem* og *Vildanden* av Henrik Ibsen, *Grisen* av Lars Saabye Christensen, *Hentet* av Johan Grip, *Karen* av Amalie Skram, *Karens jul* av Alexander Kielland, *Erasmus Montanus* av Ludvig Holberg, *Dypfryst* av Roald Dahl og *Skatten på sjørøverøya* av Robert Luis Stevenson. Det første som slår meg med dette materialet er at mange av elevene har nevnt typiske kanontekster som den mest lærerike teksten de har jobbet med. Av de ni tekstene flere enn én elev har nevnt er det bare to tekster (*Hentet* – Johann Grip og *Grisen* – Lars Saabye Christensen) jeg vil klassifisere som moderne samtidstekster. Det kan være ulike årsaker til at det nevnes få samtidstekster, en grunn kan være at elevene har lest få eller ingen samtidstekster. Dog, ved å lese begrunnelsene deres er det tydelig at det er trekk ved de klassiske tekstene flere finner interessante, hvilket også kan forklare hvorfor typiske kanontekster er overrepresentert i dette utvalget. Ingen av elevuttalelsene nevner eksplisitt noe om at aktualitet eller det at eleven selv kan kjenne seg igjen i teksten har vært en årsak til at disse tekstene har vært lærerike, men mange nevner trekk ved teksten som også er aktuelle i dag og derfor kan kobles til tekstens aktualitet (f.eks. mobbing, selvspekt, konflikter, likestilling, viktigheten av å akseptere alle).

Elevuttalelsene i denne delen er ganske varierte. Mange omhandler arbeidsmåte og viktigheten av å gå grundig inn i teksten og tydeliggjøre innholdet. Mange nevner også trekk ved de nevnte tekstene som har vært med på å gjøre arbeidet med teksten lærerikt.

Virkemidler, budskap, spenning, underholdning og historisk verdi er faktorer som går igjen i flere av uttalelsene. Eksempler på uttalelser jeg mener omhandler tekstens underholdningsverdi: «det var et fint budskap, det var underholdende», «var en morsom tekst å jobbe med, mange artige innspill», «Spennende bok.» og «Underholdende», «dama drepte mannen med et kjøttstykke». Historisk verdi mener jeg kommer frem gjennom følgende kriterium: «Den fortalte oss noe om den tiden, hvordan det var og hva som var vanlig», «Vi analyserte den og fikk vite mye om hvordan det var før. Forskjell på mennesker osv.», «Jeg følte at den på svært mange måter var representativ for perioden sin (renessansen). Det var lærerikt» Eksempel på uttalelse som peker på tekstens aktualitet: «Teksten handler om et tema som også er relevant i dag. Amalie Skram var en kjent forfatter med mange bra ideer». Tekstens språk eller skrivestil kommer frem gjennom følgende sitater: «Sjangertrekk og ulike setningsoppbygninger gjorde at jeg lærte mye. I tillegg jobbet vi mye med teksten slik at det var moro å forstå ting», «Jeg likte måten det var skrevet på, og at vi måtte tolke diktet for å finne den egentlige handlingen» og «Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut». Budskapet i teksten blir trukket frem i disse uttalelsene: «Syntes den hadde fint budskap og den lærte meg hva allegori er», «Viktig å ha likestilling», «Viktig å akseptere alle». Til slutt har jeg inkludert noen av uttalelsene som omhandler arbeidsmåte, som er det hovedvekten av elevuttalelsene omhandler: «Vi leste teksten & seinere så vi filmen, dette førte til at vi fikk en bra forståelse», «fordi vi gikk dypt inn i den, og leste hele teksten, ikke bare utdrag», «Vi diskuterte innholdet i teksten etter å ha lest, og fikk høre hverandres tolkning». De sitatene som er inkludert her er representative for de øvrige uttalelsene. En full oversikt over tekstene elevene har pekt på, samt begrunnelsene de har gitt, ligger som vedlegg 2.

De tekstene elevene har trukket frem her og begrunnelsene de har gitt, er i likhet med de resultatene som er kommet frem gjennom denne delen, med på å danne grunnlaget for kapittel 5. I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte funnene fra min undersøkelse opp mot teori og tidligere forskning, med det formål å kunne danne implikasjoner for hvordan tekstutvelgelsen bør gjennomføres på en best mulig måte.

4.5 Er det noen tydelig sammenheng mellom den teksten flest elever har opplevd læringsutbytte av og de øvrige svarene til disse elevene?

«Et dukkehjem» er den teksten flest elever har opplevd størst læringsutbytte av. For i større grad å kunne si noe om hvorfor denne teksten blir trukket frem som lærerik har jeg tatt en nærmere titt på besvarelsene til de seks elevene som har trukket frem denne teksten. På side 62 følger en oversikt over de seks elevenes svar på spørsmål som kan tenkes å ha innvirkning på deres valg av tekst med størst læringsutbytte (tabell 7).

Av de seks elevene som har trukket frem denne teksten som mest lærerik er det altså fire elever som ikke har norsk som førstespråk; fire jenter og to gutter; to fra VG2, tre fra VG1 og én fra VG3. Fordelingen mellom klassetrinn overrasker meg her fordi tidsperioden «Et dukkehjem» representerer først og fremst inngår i læreplanen for VG2: «beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster».

Når det gjelder lesevaner og antall bøker hjemme er det vanskelig å finne noen klar sammenheng mellom disse elevene. Her er det både elever som aldri leser skjønnlitteratur hjemme og de som leser relativt mye, og det er elever med både få og mange bøker i hjemmet, hvilket trolig kan utelukke at dette er elever som kommer fra hjem hvor det ligger stor status i å ha lest såkalte kanontekster. I tillegg er både interesse for faget og opplevd meningsfylde av arbeidet varierende i dette utvalget, noe som forteller at dette heller ikke nødvendigvis er snakk om elever som er veldig faglig sterke.

Årsaken til at jeg har valgt å inkludere elevenes forståelse av det viktigste formålet med å lese skjønnlitteratur på skolen her er fordi jeg i utgangspunktet tenkte at elever som mener det viktigste formålet med litteraturundervisning er det historiske aspektet har lettere for å se læringsverdien i å lese såkalte kanontekster. Det ser imidlertid ikke ut til at det er tilfellet i akkurat dette utvalget elever, da det formålet som er nevnt flest ganger er å vekke leselyst eller å lære seg å like å lese skjønnlitteratur. Fire av seks elever mener at det å vekke leselyst er det viktigste formålet med det skjønnlitterære arbeidet i klasserommet, noe som kan tyde på at elevene betegner «et dukkehjem» som en underholdende tekst de har opplevd leselyst ved å arbeide med.

Tabell 7: Sammenligning av elever som har trukket frem "Et dukkehjem" som særlig lærerik

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Kjønn	Jente	Jente	Gutt	Jente	Jente	Gutt
Klassetrinn	VG2	VG1	VG2	VG1	VG1	VG3
Førstespråk	Ikke norsk	Norsk	Ikke norsk	Ikke norsk	Norsk	Ikke norsk
Interesse for faget	Verken eller	Litt	Lite	Verken eller	Litt	Verken eller
Arbeidets meningsfylde	Verken eller	Litt	Verken eller	Litt	Verken eller	Litt
Leser skjønnlitteratur på fritiden	Aldri	Hver uke	< 2 ganger i måneden	< 2 ganger i måneden	aldri	Aldri
Antall bøker hjemme	0-20	101-200	21-100	21-100	201-500	21-100
Største hensyn ved større valgfrihet	Aktualitet	Unnderholdningsverdi og budskap	Budskap	Underholdningsverdi og budskap	Underholdningsverdi	Underholdningsverdi
Viktigste formål med undervisningen	Å bli flinkere til å lese og skrive	Å vekke leselyst	Å vekke leselyst	Å vekke leselyst	Å bli flinkere til å kjenne igjen bruk av sjangre og virkemidler	Å vekke leselyst
Begrunnelse for valg av tekst	«Den fortalte oss noe om den tiden, hvordan det var og hva som var vanlig. På samme måte så hadde den et klart budskap og tema»	«Vi hadde en stor oppgave, var ikke noe motivert»	«Det at vi hadde skuespill og så på andre folk som hadde skuespill»	«Det var et fint budskap, det var underholdende »	«Vi leste teksten & seinere så vi filmen, det førte til at vi fikk en bra forståelse»	«Den var innafor»

Ved større valgfrihet til å velge tekster har fire av elevene nevnt at de ville tatt mest hensyn til underholdningsverdi. I tillegg er budskap og aktualitet nevnt som kriterier disse elevene ville tatt hensyn til. Det kan bety at dette ikke nødvendigvis er elever som er spesielt opptatt av tekstenes historiske verdi, men at det heller er andre trekk ved *Et dukkehjem* som har gjort dette til en tekst med stort læringsutbytte.

For å ytterligere undersøke hvorfor disse elevene har oppfattet denne teksten som lærerik har jeg også valgt å inkludere begrunnelsene de har gitt for valget.

Tre av uttalelsene omhandler arbeidsmåte: «vi hadde en stor oppgave, var ikke noe motivert» og «vi leste teksten & seinere så vi filmen, det førte til at vi fikk en bra forståelse», «det at vi hadde skuespill og så på andre folk som hadde skuespill», en uttaler rett og slett at «den var innafor» og to av elevene nevner eksplisitt trekk ved teksten som var med på å øke læringsutbyttet: «det var et fint budskap, det var underholdende» og «Den fortalte oss noe om den tiden, hvordan det var og hva som var vanlig. På samme måte så hadde den et klart budskap og tema». De to siste uttalelsene er spesielt interessant her, fordi de forsterker tanken om at det er særlig budskapet og innholdet som gjør at elevene opplever spesifikke tekster som tiltalende og motiverende.

De elevbesvarelsene jeg har valgt å se nærmere på her er en svært liten andel av det totale utvalget informanter, men besvarelsene deres forteller meg likevel at det trolig er visse trekk ved «Et dukkehjem» som gjør at seks elever har opplevd arbeidet med denne teksten som lærerikt, og ikke bare den litteraturhistoriske faktoren. Det ser ut til å være trekk ved både arbeidsmåte og innhold i denne teksten som gjør at disse elevene har lært noe av den. Jeg tolker ikke besvarelsene til disse elevene slik at de opplever dette som en lærerik tekst fordi det ligger en form for kulturell status i det å kjenne til Ibsen, men snarere at det ligger noe i budskapet og innholdet i denne teksten som gjør at den appellerer til elevene.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Resultatene fra min undersøkelse viser at informantene jevnt over har liten interesse for norskfaget og opplever arbeidet med skjønnlitteratur som lite meningsfylt. Resultatene viser at informantene er mest opptatt av underholdningsverdi når de skal lese skjønnlitteratur på fritiden, og at dette er det de ville tatt mest hensyn til dersom de fikk være med på å påvirke hvilke tekster de skal lese på skolen. Samtidig fremkommer det at elevene opplever tekstene de leser i dag som lite underholdende. Det er tydelig at hoveddelen av elevene ser en sammenheng mellom økt medbestemmelse i tekstene de leser og økt motivasjon for arbeidet. Jevnt over rapporterer informantene at de mener at dagens tekstutvalg i størst grad er preget av eldre kanontekster, men samtidig fremkommer det at de ser budskapet, underholdningsverdien og skrivestilen i tekstene de leser som viktigere enn tidsperiodene de representerer. Når elevene skal trekke frem tekster de har opplevd som særlig lærerik er det tydelig at læringsutbyttet kan forklares med enten arbeidsmåte eller innhold som appeller til dem gjennom underholdningsverdien, skrivestilen eller budskapet.

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine hovedfunn fra analysen mot teori og forskning presentert i kapittel 2. Formålet med drøftingen er å kunne si noe om hvordan tekstutvelgelsesprosessen bør gjennomføres, og på den måten danne implikasjoner for arbeid med en videreutviklet litteraturundervisning som danner i større grad motiverer og engasjerer elever for lesing. Formålet er å diskutere hvilke prinsipper som kan ligge til grunn for å velge ut tekster til litteraturundervisningen på videregående skole. Jeg ønsker også å kunne si noe nærmere om hvilke innholdskriterier som bør oppfylles for å appellere spesielt til denne aldersgruppen, som igjen er en viktig del av det å skape et mest mulig helhetlig tekstutvalg. Min hovedproblemstilling med dette arbeidet er «Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?», og denne problemstillingen vil bli drøftet i delkapittel 5.2. Her tar jeg utgangspunkt i de fire motiverende faktorene jeg presenterte i kapittel 2, i tillegg til det mine resultater viser om elevenes og perspektiver på motivasjonsfremmende tekstutvalg. Først ønsker jeg å si noe om formålet med

litteraturundervisningen som en del av drøftingens innledning i del 5.1.1, og så presentere det mine resultater viser av elevenes holdninger til litteraturundervisningen i del 5.1.2.

5.1.1 Formålet med litteraturundervisningen

Innledningsvis ønsker jeg å kort drøfte det overordnede formålet med litteraturundervisningen, fordi god undervisningsplanlegging er avhengig av refleksjon rundt formålet med undervisningen. Slik jeg nevnte i delkapittel 2.2, skriver utdanningsdirektoratets generelle læreplan følgende om hva det vil si å kunne lese:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.[...] Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. (Utdanningsdirektoratet, 2012:10)

Her kommer spesielt kompleksiteten i det å lese skjønnlitteratur frem. Leseaktiviteter skal kunne gi innsikt, forståelse og refleksjon rundt historisk og samfunnsrelevant tematikk, og da er det viktig at tekstene elevene leser er tilpasset slike formål. En tekst som er valgt ut til å representere for eksempel romantikken i Norge kun fordi den ble skrevet i denne litteraturhistoriske perioden vil ikke nødvendigvis være egnet til å vekke engasjement dyptgående forståelse og refleksjonsevne hos elevene. Samtidig legges det her vekt på at lesingen skal danne en forutsetning for deltakelse i og refleksjon over samfunnslivet, som innebærer bevissthet om flere sider av den norske kulturen. Og den norske kulturen inkluderer både fortidens Norge med kanonlitteratur og nåtidens Norge med samtidstekster, multikulturalisme og den internasjonale mediekulturen.

Hovedvekten (34%) av elevene i min undersøkelse mener at det viktigste formålet med litteraturundervisningen i norskfaget er å bli flinkere til å lese og skrive. Dette er også noe som står sentralt i læreplanen i norsk, slik sitatet over viser. En fare ved å vektlegge lese- og skriveferdigheter for mye på videregående trinn er at elevene opplever lite utfordring i arbeidet. Elevene på videregående trinn har som regel mye trening i lesing og skriving fra grunnskolen, slik at det kan være vanskelig å se hvordan de kan lære noe av aktiviteter som er rettet mot å trene på å lese og skrive. På den annen side er det å lese et kompetansefelt som er

bredere enn kun avkoding av tekst, slik at å trene på å lese også omhandler det utdanningsdirektoratet tydeliggjør i nevnte sitat, nemlig det å lære seg å forstå tekster, reflektere over innholdet og utvikle kompetanse som kritisk tenkende samfunnsborgere. Og det er nettopp dette som ligger i å bli flinkere til å lese på videregående trinn, fremfor det å bli flinkere til leseaktiviteten isolert sett.

5.1.2 Elevenes holdninger til litteraturundervisningen

Andelen elever i mitt materiale som opplever arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget som litt eller veldig meningsfullt er 41,3 %, altså under halvparten. At en såpass liten andel av elevene finner mening i denne delen av faget kan ha sammenheng med hvordan de opplever tekstene de leser i dag, altså jevnt over lite underholdende, lite fengende språk og at tekstene er vanskelige å kjenne seg igjen i. Jeg tolker resultatene som at elevene tror tekstene de leser er utvalgt fordi de er av historisk betydning, i langt større grad enn fordi de oppfyller innholdskriterier som motiverer og engasjerer dem. Og nettopp dette kan være en årsak til at under halvparten av elevene opplever arbeidet som meningsfylt, slik Bergman beskriver fra sitt arbeid med skjønnlitteratur i svenskfaget:

Den svenskundervisning som eleverna beskriver har i huvudsak handlat om litteratur från äldre tid som studerats kronologiskt. De har läst texter, samtalat, skrivit och analyserat men texterna och resonemangen har för flera av eleverna haft svårt att få fäste, att engagera och intressera (Bergman, 2007:141).

Bergman skildrer et tekstutvalg som har som hovedmål å gi historisk opplysning, mens elevene savner tekster som fenger dem gjennom form og innhold. Her ser jeg en tydelig parallell til mitt materiale, hvor det fremkommer at elevene savner tekster som appellerer til dem gjennom form og innhold (underholdningsverdi, språk og budskap).

På det åpne spørsmålet «Tenk tilbake på det siste skoleåret. Hvilken tekst dere arbeidet med i klassen opplevde du å få størst læringsutbytte av?» er det 128 av 189 elever som har valgt å ikke nevne noen tekst. Denne passiviteten sier i seg selv noe viktig om holdningene deres til litteraturundervisningen. Det er vanskelig å si noe sikkert om årsakene til at de har valgt å unnlate å nevne en tekst på dette spørsmålet, men en stor andel av elevene har kommet med uttalelser på dette spørsmålet som forteller med noe om hva årsaken til dette kan være.

Uttalelser som «husker ikke», «vet ikke» og «bryr meg ikke» går igjen flere steder på dette spørsmålet. Et eksempel på en uttalelse som er typisk for uttalelsene som går igjen her er: «Husker ingenting, og det er antageligvis av en god grunn». Jeg tolker denne uttalelsen som at eleven mener at tekstene ikke har vært verdt å huske. Manglende læringsutbytte fra tekstene de har lest er altså en mulig årsak til at mange av disse elevene har unnlatt å nevne noen tekst. Uansett vitner denne, og lignende uttalelser, om en svært en negativ holdning til praksisen og de tekstene klassen har lest i norskfaget. Jeg får inntrykk av at disse elevene har lest tekster som ikke fenger eller engasjerer dem, og virker demotiverende i større grad enn motiverende.

Selv om elevene jevnt over ser ut til å utvise negative holdninger til litteraturundervisningen i norskfaget, er det viktig å huske at det at elevene er negativt innstilt til enkelte tekster ikke nødvendigvis betyr det samme som at tekstene ikke er egnet til undervisning. Når elevene i min undersøkelse blir spurt om de opplever at tekster de i utgangspunktet var negativt innstilt til, blir lettere å like eller forstå etter å ha jobbet med dem, svarer over en tredel av elevene at de kjenner seg igjen. Ofte sitter elever med inntrykk av tekster og forfattere de har hørt om tidligere som ikke nødvendigvis stemmer, og da er det viktig å illustrere for elevene at leseropplevelser ofte er personlige, og at forhåndsoppfatningene de har til skjønnlitteratur ofte ikke stemmer.

5.2 Hvordan kan læreren gå frem for å velge skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen på en god måte?

Det er viktig å påpeke at det kan være underliggende faktorer som er avgjørende for elevenes motivasjon og engasjement for undervisningen. Det kan derfor være vanskelig å si noe om hvilken effekt undervisningsplanlegging rettet mot nettopp dette vil ha. Det er ikke nødvendigvis sann at elevene vil bli motiverte bare læreren følger det som fremkommer i denne delen. Likevel er det jeg drøfter i dette delkapitlet faktorer som kan være med på å sikre et tekstutvalg som både legger til rette for at elevene skal kunne bli mer motiverte, samtidig som de opplever et faglig læringsutbytte. I delkapittel 5.2.1 drøfter jeg først elevenes perspektiv på tekstutvelgelsen, før jeg i del 5.2.2-5.2.5, drøfter de fire motiverende faktorene

som ble presentert i kapittel 2.4.1-2.4.4. Delkapittel 5.2.6 tar for seg den historiske representativiteten/kanonplassering som utvelgelseskriterium.

5.2.1 Elevenes perspektiv på motivasjon:

Andelen elever som opplevde at den siste teksten de leste var med på å gjøre dem motivert for faget er under en femtedel. Fordi alle elever er individer og ofte motiveres og engasjeres av forskjellige ting er det urealistisk å forvente at alle tekster klassen leser skal virke motiverende på alle elevene i klassen. Likevel, tekster som engasjerer og motiverer så mange som mulig bør alltid være en målsetting i undervisningsplanleggingen, og her er det tydelig at hovedvekten av tekstene elevene har møtt med fordel kunne vært valgt gjennom andre kriterier.

61 av de 189 elevene har trukket frem tekster de har opplevd stort læringsutbytte av, noe som er interessant å trekke inn i drøftingen av sammenhengen mellom tekstutvalg og motivasjon, fordi det forteller noe om hva de har gode erfaringer med. Under følger et utvalg av uttalelsene jeg mener er typisk for begrunnelsene elevene har gitt. Jeg har her kun tatt med uttalelsene som sier noe om selve teksten/tekstutvalget.

Tabell 8: Utdrag av elevuttalelser på spørsmål 10a

«Det var et fint budskap, det var underholdende»
«Den fortalte oss noe om den tiden, hvordan det var og hva som var vanlig. På samme måte hadde den et klart budskap og tema»
«Sjangertrekk og ulike setningsoppbygninger gjorde at jeg lærte mye»
«Vi analyserte den og fikk vite mye om hvordan det var før. Forskjell på mennesker osv.»
«Syntes den var spennende og var full av språklige virkemidler som gjorde teksten morsom å jobbe med»
«Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut»
«Syntes den hadde fint budskap og den lærte meg hva allegori er»

I disse uttalelsene er det tydelig at det er bestemte trekk ved form og innhold i tekstene som har gjort at elevene har opplevd læringsutbytte av å arbeide med dem. Måten elevene forteller om disse tekstene på viser meg også at disse elevene ser en sammenheng mellom tekstutvalg og økt læringsutbytte. Det er tydelig at elevene har reflektert rundt disse tekstene og hvorfor de har lært noe av å arbeide med dem, og det at de reflekterer over teksten og dens læringsutbytte vitner om at de opplever teksten som meningsfull å jobbe med. Og det at elevene opplever tekstene de leser og arbeidet med dem som meningsfullt kan være en avgjørende faktor for deres motivasjon for faget.

Motivasjon er ofte en avgjørende faktor for hvorvidt det kan oppstå læring. John Guthrie og Alan Wigfield presenterer i «Engagement and motivation in reading» flere hovedårsaker til at elevenes motivasjon bør være en viktig faktor i lærerens planlegging av leseaktiviteter i klasserommet. Først og fremst skriver de at motivasjon er avgjørende for engasjement fordi motivasjon er det som aktiverer oppførsel. En mindre motivert leser bruker mindre tid på lesing, utøver mindre kognitiv innsats og er mindre dedikert til en fullverdig forståelse av teksten og arbeidet med den enn en mer motivert leser (Guthrie & Wigfield, 2000: 406-408).

På spørsmålet «Dersom du selv fikk velge tekster til å jobbe med i norsktimene, hvilket kriterium ville du i størst grad tatt hensyn til?» er fordelingen mellom de ulike kriteriene relativt lik fordelingen av det de tar hensyn til når de leser hjemme. Underholdningsverdi er den viktigste faktoren (51,6 %), så budskap de kan lære noe av (14,4 %), at den er relevant for tiden de lever i eller noe de kan kjenne seg igjen i (12,2 %), historisk betydning (8,5 %) og til slutt språk/skrivestil (7,4 %) Det er noe overraskende at såpass få elever rapporterer at språk/skrivestil er det de ville tatt mest hensyn til i lys av at 41,8 % av elevene mener dette er litt eller svært viktig når de leser tekster på fritiden. Å bli flinkere til å lese og skrive er det flest elever mener er det viktigste formålet med litteraturundervisningen, og det er derfor overraskende at ikke flere elever i større grad ville tatt hensyn til språk og skrivestil ved økt valgfrihet. Samtidig er dette spørsmålet utformet slik at faktoren de ville tatt mest hensyn til ikke nødvendigvis utelukker de andre, og at elevene dermed kan synes denne faktoren er viktig selv om den er mindre viktige enn de andre.

5.2.2 At elevene får være med på å bestemme hva de skal lese

Den første motivasjonsfaktoren som ble presentert i kapittel 2.4 er det at elevene får være med på å bestemme hva de skal lese. Guthrie (2008) peker på elevenes medbestemmelse som en viktig motivasjonsfaktor for ungdomsleseren fordi dette er en aldersgruppe som ofte foretrekker å være mer selvstyrte og ta mer kontroll over egen læring (Guthrie, 2008:7). Dette punktet sammenfaller med et av hovedfunnene fra min undersøkelse, som viser at 66,1 % av elevene tror de ville blitt mer motiverte dersom de fikk større valgfrihet til å være med på å påvirke hvilke tekster de ønsker å lese.

En stor andel av elevene i min undersøkelse rapporterer at de opplever liten frihet til å selv velge hvilke tekster de ønsker å arbeide med i norskfaget, og over halvparten av elevene opplever at det tas lite hensyn til hva elevene mener er viktig når det velges ut tekster til å jobbe med i norskfaget. Det faktum at elevene får delta i bestemmelsene kan altså i seg selv være en motiverende faktor, samtidig som en konsekvens av økt valgfrihet vil kunne være at elevene i større grad vil få lese tekster som av ulike grunner treffer dem bedre enn tidligere, noe som også vil kunne virke motiverende og engasjerende. Her er det viktig å påpeke at elevene ikke nødvendigvis bør få full valgfrihet, men at de enten får velge mellom ulike tekster i et lærerbestemt utvalg, eller at de får lov til å ønske seg tekster de har satt seg inn som så vurderes av læreren.

5.2.3 At tekstene er tilpasset elevenes faglige nivå

Følelsen av faglig mestring er en viktig forutsetning for motivasjon, og for å sikre at elevene opplever mestring når de leser er det viktig å passe på at tekstene ikke er for vanskelige for elevene. Et eksempel på en elevuttalelse som peker på at det er viktig å oppleve at man mestrer og forstår teksten: «Forstod innholdet og den hadde et bra budskap». Den teksten eleven her uttaler seg om er *Stockholm* av Bjarte Breiteig.

Samtidig er det viktig at tekstene heller ikke er for enkle. En forutsetning for følelsen av mestring er at aktiviteten oppleves som en utfordring. Elever på videregående trinn har ofte godt utviklede lese- og skriveferdigheter gjennom minst 10 års skolegang, slik at det er en fare for at elevene opplever arbeidet som lite faglig relevant og utfordrende dersom tekstene er for enkle og «hverdagslige». Problematikken med at undervisningen risikerer å bli for

hverdagslig og lite utfordrende utdyper jeg ytterligere i neste del, som handler om at tekstene bør være tiltalende for elevene. Dette skriver Guthrie (2008) om hva læreren kan gjøre for å sikre at tekstene er tilpasset elevenes faglige nivå.

The procedure for selecting effective texts is simple: Identify the reading level of the students via standardized reading tests, identify readable books based on a readability formula or judgements by teacher teams, and match the books with the students (Guthrie, 2008, s.10).

5.2.4 At teksten virker tiltalende på elevene

I *Kognitiv litteratudidaktik* (2011) er et av kriteriene som blir trukket frem det Hansen kaller kvalitetskriterier, som innebærer at tekstene oppleves som underholdende, fengende eller engasjerende:

Kvalitetskriterier: Tekster velges ud fra deres æstetiske kvalitet. En generel fordring er, at de skal være karakteriseret ved enhed (en samlende æstetisk form), intensitet (fængende tematik og nyskabende, betydningsmættet sprogbrug) og kompleksitet (spændinger og kontraster, der kræver fortolkning) [...] (Hansen, 2011:28).

Dette kriteriet sammenfatter med mine resultater gjennom at elevene i min undersøkelse ser ut til å foretrekke tekster som har en fengende tematikk, spenning og kontraster. Flere av de åpne svarene elevene har gitt når de skal peke på tekster de har opplevd som særlig lærerike viser også at elevene ser ut til å foretrekke nettopp det Hansen skriver om at tekstene skal kreve fortolkning, for eksempel: «Jeg likte måten det var skrevet på, og at vi måtte tolke diktet for å finne den egentlige handlingen» og «Vi lærte at man kan skrive noe, så betyr det en ting, men om du går dypere inn i teksten så kan den bety noe helt annet».

Siden underholdningsverdi er den mest fremtredende faktoren elevene tar utgangspunkt i når de velger tekster de ønsker å lese hjemme, i tillegg til at det er den faktoren flest elever ville tatt mest hensyn til dersom de i større grad fikk være med på å påvirke utvelgelsesprosessen, tenker jeg at det ideelle tekstutvalget fra elevenes ståsted vil være et utvalg med høy grad av underholdningsverdi. Problemet med et tekstutvalg med for mye fokus på underholdning er naturligvis at det vil kunne gå utover det faglige utbyttet og at elevene sliter med å se

viktigheten av arbeidet. Tekstene kan oppleves som lite utfordrende, slik elevuttalelser fra Olin-Schellers forskning i svenskfaget viser at «i svenska gör man saker man redan kan» (Olin-Scheller, 2006:62). En annen elev i Olin-Schellers forskning uttaler at «Jo, läsningen är ju rolig, men det känns inte som ett innehåll i svenskan» (Olin-Scheller, 2006:49) Her viser eleven at han ser underholdningsverdien i skjønnlitteraturlesing, men at han ikke ser den fagrelevante verdien i arbeidet. Dette kan belyse problemet elever ofte har med å se nytteverdien i arbeidet med skjønnlitteratur: Hvorfor bruke tid på skolen på å lese skjønnlitteratur når man allerede kan lese?

Undervisning med for mye fokus på hygge og fornøyelse risikerer at elevene ikke tar arbeidet alvorlig eller legger innsats i det. Dette blir også nevnt i Peter Kaspersens doktoravhandling (2004), hvor han påpeker at de skjønnlitterære samtaler som utspiller seg i klasserommet ofte minner om hverdagsamtaler og at elevene derfor kan få inntrykk av at dansk er et «snakkefag» (Kaspersen, 2004:411). Også Penne (2006) og Tenberg (2011) problematiserer klasseromssamtalen om litteratur, som ofte har en tendens til å være hverdagslige og lite faglige. Og det er nettopp faren for at skillet mellom fritidssysler og skolearbeid viskes ut som er et potensielt problem ved å legge for mye vekt på underholdningsverdi og leseglede i tekster som leses på skolen. Det er viktig at elevene ser det læringsmålrettede ved arbeidet i klasserommet, og det kan blant annet gjøres ved å legge fokus på bruk av fagterminologi i samtaler om og arbeid med tekstene i klasserommet. Slik kan også samtaler om enklere underholdende tekster kunne løftes og gi mer faglig nytteverdi.

Kognitiv læringsteori viser at mennesket er meningsskapende og nysgjerrige individer, og at individene er avhengige av et ønske om å skape mening for å oppnå læring (Imsen, 2005:35). Derfor er det viktig å huske at undervisningen ikke bare må være et underholdende tidsfordriv, men det må være noe elevene blir nysgjerrige på, synes er spennende og utfordrende på en sånn måte at de ønsker å mestre utfordringen. Og dette kan oppnås ved å finne tekster som er underholdende for elevene på den måten at de ønsker å finne ut hva som har skjedd, hvorfor teksten er en god tekst, hva det er som gjør teksten underholdende og hvilke grep forfatteren har gjort for å skape denne teksten. Refleksjon rundt tekster er viktig for å oppnå økt utbytte av tekstene de leser, og elever som leser tekster som på en eller annen måte treffer dem vil trolig også ha lettere for å reflektere rundt teksten og et større ønske om å finne ut hvorfor denne teksten treffer dem.

‘Underholdende’ er på flere måter et problematisk begrep å bruke i en slik undersøkelse, fordi folk ofte har personlige oppfatninger av hva dette begrepet inneholder. Er en underholdende tekst en morsom tekst, en spennende tekst, en lettlest tekst eller en tekst elevene kan kjenne seg igjen i? Utfra elevenes uttalelser på de åpne spørsmålene tolker jeg materialet som at de elevene som har opplevd stort læringsutbytte av en tekst på bakgrunn av tekstens underholdningsverdi, ikke utelukkende bruker dette begrepet underholdningsverdi om morsomme eller spennende tekster, men heller tekster de på en eller annen måte finner mening i og som treffer dem gjennom handling/hovedpersoner eller andre trekk. Et særtrekk for underholdningsverdi er at noe underholdende på en eller annen måte skal være lystbetont, altså noe elevene liker å lese. Det er først og fremst det lystbetonte jeg tok utgangspunkt i denne faktoren som en del av min undersøkelse, men gjennom elevenes åpne svar får jeg altså inntrykk av at de legger mer i dette begrepet enn kun det lystbetonte, nemlig at det på en eller annen måte treffer dem og deres oppfattelse av hva som er viktig, slik blant annet Appleyard beskriver (se del 5.2.5).

Når det gjelder at tekstene bør være tiltalende for elevene peker Hansen (2011) også på det han kaller stil- og sjangerkriterier som en viktig komponent i tekstutvelgelsen. Dette er relevant for dette punktet fordi det sier noe om at også stil og sjanger bør være tiltalende. «Stil- og genrekriterier: Endelig skal de også gerne representere kanoniske måder at skrive på. [...]» (Hansen, 2011:28).

Dette kriteriet er også noe elevene i min undersøkelse ser ut til å mene at bør vektes i tekstutvalget. Dette er noe over 40 % av elevene synes er viktig når de selv velger tekster de skal lese, og flere elever nevner spesifikke trekk ved språket, sjangeren og skrivestilen når de uttaler seg fritt om en tekst de har opplevd stort læringsutbytte av å jobbe med, for eksempel: «Syntes den var spennende og var full av språklige virkemidler som gjorde teksten morsom å jobbe med» og «Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut».

5.2.5 At elevene opplever teksten som relevant

Appleyard skriver at elever i ungdomsalderen foretrekker bøker som passer deres meningsoppfattelse. Han skriver også at det som ofte skaper engasjement hos elever i denne gruppen er identifikasjon med karakterer, at teksten virker realistisk fordi karakteren har tanker og karakteristikk de kjenner igjen fra virkeligheten og at teksten får dem til å tenke. (Appleyard, 1991:100). I betegnelsen tanker og karakteristikk elevene kan kjenne seg igjen i legger Appleyard ulike psykologiske og fysiske faktorer som i stor grad er tilstedeværende i tenårings tilværelse, som plutselig og uberegnelig fysisk vekst, intensivt seksualitet, idealisme som ofte er storslagen og samtidig naiv, selvbevissthet, romantikk, humørsyke og ambivalens, ambisjoner og driv, opprør og krise (Appleyard, 1991:96, min oversettelse).

I lys av Appleyards teori er det overraskende at ikke en større andel elever ville tatt mer hensyn til at teksten er relevant for tiden de lever i og/eller at de kan kjenne seg igjen i den, dersom de fikk være med på å velge tekster som skal leses på skolen. Samtidig er underholdningsverdi og relevans faktorer som i stor grad henger sammen. At teksten skal være relevant for tiden elevene kjenner seg igjen i kan tolkes som overdrevet fokus på samtidstekster, noe som vil kunne utelukke mange viktige litterære verk og på den måten være en svært begrensende faktor. Jeg tror altså årsaken til at denne faktoren ikke er mer fremtredende i mine resultater dreier seg om at aktualitet i tekster er mer motiverende når tekstene er aktuelle på et kognitivt plan og vekker noe i elevene fordi det appellerer til deres tanker, følelser og oppfattelse av verden, fremfor at tekstene nødvendigvis er moderne eller representerer dagens samfunn. Det Appleyard peker på, og mine resultater viser, er at relevans og aktualitet ikke nødvendigvis begrenser seg til samtidstekster. Det er her snakk om sentrale temaer og handling som går igjen på tvers av tid og kultur. Dette er også svært sentralt i kognitiv litteraturredidaktikk, slik det fremkommer hos Penne:

Kognitiv litteraturteori viser på en fascinerende måte at på tross av tida som går, fra førmodernitet til modernitet, fra modernitet til senmodernitet, så er det i tillegg til eventuelle underliggjørende strukturer i litterære former og sjangrer også noen tematiske strukturer vi mennesker aldri slutter å fascineres av på tvers av kulturer og til tross for kulturelle distinksjoner - tematiske strukturer som fortidas litteratur har handlet om, og som samtidas litteratur og film handler om (Penne, 2010:5)

Kognitiv litteraturdidaktikk tar utgangspunkt i nettopp denne kognitive aktualiteten, og viser at skjønnlitteraturen ofte illustrerer tematiske strukturer som vekker engasjement og fascinasjon i mennesker på tross av kulturen og tiden de lever i.

Når en stor andel elever i min undersøkelse rapporterer at de er opptatt av underholdningsverdi når de skal lese tekster på skolen (og hjemme), samtidig som flere av de tekstene som blir trukket frem som tekster med stort læringsutbytte er typiske kanontekster, vitner det om at mine resultater er i tråd med det Penne skriver om at litteraturen ofte presenterer underliggende tematiske strukturer som fascinerer og engasjerer mennesker på tvers av tid og kultur. Og de tekstene elevene trekker frem er tekster de har opplevd å lære noe av nettopp fordi det er trekk ved dem som appellerer til dem, vekker følelser og engasjement selv om tekstene ikke nødvendigvis representerer samme tid og kultur som de selv er en del av. Elevene etterspør større underholdningsverdi i tekstutvalget, og da tenker jeg, i lys av kognitiv litteraturteori og Appleyards psykologiske fremstilling av ungdomsleseren, at målet er å finne tekster som er underholdende på den måten at de fanger og vekker engasjement gjennom underliggende strukturer som sier noe om det å være ungdom eller menneske.

Jeg ønsker også å trekke inn Pennes (2006) poeng, om at det ofte er dramaturgiske og tematiske likheter mellom den norske kanontekster og filmer eller tekster fra andre kulturer. Penne trekker frem likheten mellom innholdet i Bjørnsons *Synnøve Solbakken* (1857) og Bollywood-filmen *Kabhi Khushi Kabhie Ghan* (2001). Hun peker blant annet på hvordan begge omhandler menneskelige dilemmaer som kan sies å være aktuelle på tvers av tid og kultur: «Vi er alle mennesker som strever, eller del av en kultur som strever, eller har strevd, med å finne en balanse mellom individualitet og fellesskap» (Penne, 2006:5). Dette understreker poenget med at tekster ikke nødvendigvis trenger å være nye eller moderne for å være relevante eller dagsaktuelle.

Andelen elever som i min undersøkelse uttaler at de ved økt valgfrihet ville tatt mest hensyn til tekstens aktualitet, er lav (12,2 %). Likevel er det tydelig i elevenes åpne uttalelser at dette har vært med på å gjøre de nevnte tekstene lærerike. Uttalelser som f.eks. «Teksten handler om et tema som også er relevant i dag. Amalie Skram var en kjent forfatter med mange bra ideer» viser at det at tekstene har tematikk som er relevant på tvers av årene er noe elevene setter pris på og oppfatter som motivasjonsbyggende.

I kapittel 4.6 valgte jeg å se nærmere på de seks elevene som har trukket frem «Et dukkehjem» som særlig lærerik å jobbe med. Dette ble gjort for å undersøke om det er noen likhetstrekk mellom disse elevene som kan være avgjørende for deres avgjørelse om å trekke frem en kanontekst. De seks elevene så ut til å være svært varierte i både kjønn, klassetrinn, antall bøker i hjemmet og lesevaner på fritiden. Dette er interessant fordi det viser at Et dukkehjem, som er en typisk kanontekst og representant for norsk litteraturhistorie, ikke nødvendigvis bare er noe for «spesielt interesserte» eller én bestemt elevgruppe, men snarere at det ligger noe i dette stykkets tematikk og struktur som gjør at de har funnet den både meningsfull å jobbe med og faglig relevant.

5.2.6 Historisk representativitet

Det tredje utvelgelseskriteriet Hansen (2011) presenterer i Kognitiv litteraturdidaktik er det han kaller epoke- og periodekriterier.

Epoke- og periodekriterier: Derudover vælges tekster også ud fra deres historiske repræsentativitet i forhold til epoker og perioder. [...] (Hansen, 2011:28)

Dette kriteriet ser altså ut til å være lite viktig for elevene i min undersøkelse. Jevnt over virker de lite opptatte av hvilken tidsepoke tekstene representerer. Men selv om den historiske representativiteten, som Hansen kaller epoke- og periodekriterier, ser ut til å være lite viktig for elevene i min undersøkelse, er det viktig å huske at det i skolesammenheng selvfølgelig er viktig å ta hensyn til andre forhold enn hva elevene er opptatt av, fordi elevene ofte mangler kjennskap til læreplanen og forståelse for norskfagets kompleksitet. Det er derfor viktig å ikke underbygge den litteraturhistoriske faktoren og viktigheten av historisk opplysning.

Læreplanen i norsk gir uttrykk for at elevene i løpet av 3 år skal lese et utvalg tekster fra middelalderen og frem til i dag, noe som betyr at tekstutvalget selvfølgelig skal inneholde tekster fra ulike tidsepoker.

På spørsmålet om hvilken tekst elevene har opplevd størst læringsutbytte av å jobbe med er det, som nevnt i delkapittel 4.5, en påfallende stor andel elever som har trukket frem typiske kanontekster. Dette er interessant fordi over halvparten av elevene trekker frem underholdningsverdi som det viktigste kriteriet ved valg av tekster til å lese på skolen, og elevene jevnt over ser ut til å være lite opptatt av historisk representativitet. Her er det viktig å

påpeke at det de har opplevd som den mest lærerike teksten er avhengig av de andre tekstene de har lest, slik at tekstene de har pekt på ikke nødvendigvis er de best egnede tekstene i et større utvalg. Likevel er det tydelig at det er noe ved kanontekster elevene finner interessant. Og det kan være fordi typiske kanontekster ofte har fått en slik klassifisering nettopp fordi de har noe tiltalende eller kvalitetsmessig spesielt ved seg. Trond Berg Eriksen kaller den skjønnlitterære kanon en rettesnor for kvalitet (Berg Eriksen, 1995:19), og nettopp dette er en årsak til at kanontekster ofte er velegnede tekster.

I tillegg til at kanontekstene, i tråd med sin kanoniske plassering ofte er gode tekster, har de en spesiell rolle ved at de kan tilby felles referanserammer for norsk kulturarv og nasjonalfølelse. For at de norske kulturminnene ikke skal glemmes er det viktig at de fremtidige generasjonene har kunnskap om dem. Samtidig er det ikke nødvendigvis sann at det som tidligere har vært eksemplariske uttrykk for norsk identitet og nasjonalfølelse har den samme plasseringen i dag. Samfunnet er i forandring, og selv om det er viktig å ha kunnskap om det som har vært representanter for norsk nasjonalitet er det også viktig å anse den norske kulturen som en kultur som også inkluderer dagens flerkulturelle samfunn og den internasjonale mediekulturen, slik Eriksen (1995) peker på.

Det mine forskningsresultater, samt arbeidets teoretiske og empiriske bakgrunn viser, er at det bør være noe ved tekstenes form og innhold som appellerer til elevene, og at tidshistorisk representativitet ikke bør være eneste eller viktigste kriterium i tekstutvelgelsen. Det faktum at skjønnlitterære tekster ble skrevet for lenge siden eller representerer en annen tidsperiode ser ikke ut til å stor innvirkning på elevenes holdninger til tekstene de leser, såfremt teksten også oppfyller andre kriterier. Kanonlitteraturen er en viktig del av norskfaget, men kanonisk plassering bør ikke være eneste kriteriet for å avgjøre hvilke tekster elevene skal lese, ettersom dette er en aktivitet som har langt flere formål enn historisk faktaopplysning. På den annen side er det viktig å påpeke at kanonlitteraturen har en tydelig plass i læreplanen i norsk, gjennom kompetansemålene som spesifiserer hvilke skjønnlitterære perioder tekstene skal representere. Det betyr at den historiske plasseringen ikke er ubetydelig, men at den bør fremkomme som ett av kriteriene for tekster som skal benyttes i undervisningen.

5.3 Konklusjon

Elevene i min undersøkelse utviser jevnt over negative holdninger til tekstene de leser i litteraturundervisningen, og sammenlignet med den teoretiske og empiriske materialet jeg har tatt utgangspunkt i ser det ut til at holdningene kan være knyttet til et tekstutvalg som ikke oppfyller de krav som burde oppfylles som en del av lærerens undervisningsplanlegging. Elevene i mitt materiale sliter med å se meningen med det skjønnlitterære arbeidet, og er jevnt over lite interessert i norskfaget. Det er vanskelig å si noe om årsaken til dette, men basert på funn fra mitt materiale kan det være en sammenheng mellom tekstene elevene leser i norsk og deres motivasjon for faget. Andelen elever som opplevde at den siste teksten de leste var med på å gjøre dem motiverte for faget er under en femtedel. For å utvikle motiverte lesere i klasserommet bør tekstene elevene leser være tilpasset deres faglige nivå, være tiltalende for elevene i form og innhold, og ha potensiale til å oppleves som relevante og aktuelle for elevene. Samtidig bør tekstene også være rettet mot å kunne si noe om nasjonal og personlig identitet. Tekstene bør også åpne for at elevene kan reflektere over den norske kulturen, både i møte med fremmede kulturer og i lys av den norske historien.

Elevene i min undersøkelse savner mulighet til å påvirke hvilke tekster de skal lese, og over nesten 70 prosent av elevene tror de ville blitt mer motivert for faget ved større medbestemmelse. Dette sammenfaller med det blant annet Guthrie (2008) skriver om at elevenes deltakelse i utvelgelsen kan være en viktig motiverende faktor. Det ser ut til å være en sammenheng mellom hvordan elevene i min undersøkelse uttaler seg om og reflekterer over rundt skjønnlitteratur i klasserommet, og det teori og forskning peker på som gode utvelgelseskriterier. Basert på dette grunnlaget har jeg utviklet noen didaktiske implikasjoner jeg selv ønsker å benytte i egen undervisning, presentert i delkapittel 5.4.

5.4 Didaktiske implikasjoner

Dette arbeidet viser at de avgjørelsene læreren tar for valg av tekster i litteraturundervisningen er svært viktig. Det er ikke alle skjønnlitterære tekster som er like egnet til å bruke i undervisningen, spesielt med tanke på faktorer som elevenes motivasjon og engasjement. Elevene i min undersøkelse savner tekster som engasjerer og appellerer til dem, noe annen forskning også viser at er en viktig del av motivasjonsfremmende undervisning. I lys av læreplanen og det litteraturhistoriske aspektet ved norskfaget bør de litteraturhistoriske epokene uthevet i læreplanene være inkludert i tekstutvalget, men det er viktig at historisk plassering ikke er eneste kriterium for utvelgelse av tekster. For å kunne gi et tekstutvalg som er best mulig egnet til å belyse kompleksiteten i norskfaget og litteraturundervisningen er det viktig at man ser leseaktiviteter som aktiviteter med flere formål enn historisk faktaopplysning.

Et av de viktigste formålene med leseaktiviteter er å åpne opp for en bredere forståelse av og refleksjon rundt samfunnsforhold, norsk historie, nasjonal identitet og menneskelig interaksjon. Og for å best mulig kunne vekke elevenes forståelse og refleksjon av sentral faglig tematikk er det viktig at elevene er kognitivt innstilt for dette, gjennom tekster som motiverer og engasjerer dem. Et tekstutvalg som vil kunne motivere og engasjere elever for leseaktiviteter og det refleksjonsarbeidet som følger, bør inkludere tekster som innehar visse tematiske strukturer som oppleves relevant og meningsfullt for elevene. Dette kan være de store menneskelige spørsmål som for eksempel liv og død, rett og urett, mellommenneskelige forhold, fremmedfølelse og identitet. Det kan også være tematikk som er mer spesifikt rettet mot ungdomsleseren, som plutselig fysisk vekst, intensivert seksualitet, kjærlighet, selvbevissthet, humørsyke og ambivalens, ambisjoner og opprør. Samtidig er det viktig at elevene utvikler et fagspråk slik at samtaler om litteratur i klasserommet bærer tydelig preg av skolearbeid, og ikke hverdagslige samtaler. For å utvikle engasjerte og motiverte lesere bør arbeidet med skjønnlitteratur være noe lystbetont elevene opplever som fornøylig, men samtidig er det viktig at de tydelig ser verdien av arbeidet gjennom den faglige relevansen og det at arbeidet er tydelig læringsrettet. Læreren bør altså fokusere på faglig refleksjon og bruk av fagterminologi i arbeidet med tekstene, for å hindre at elevene sliter med å se utfordringer i arbeidet og at de ser på norskfaget som et avslappende fag de ikke trenger å anstrenge seg for å prestere godt i.

Å gi elevene muligheten til å være med på å bestemme hvilke tekster de ønsker å lese i norskfaget kan være en måte å øke deres motivasjon for faget på. Her blir det viktig å ikke gi elevene for stor valgfrihet, men heller gi dem flere faglig kvalifiserte tekster å velge mellom (Appleyard, 1998). Dette er viktig fordi elever kan bli mer motiverte av å føle at de tar mer ansvar for egen læring, samtidig som denne metoden vil gjøre det lettere å sørge for at elevene møter tekster som treffer dem gjennom form og innhold. Samtidig åpner denne metoden for nivådifferansiering gjennom at elevene kan velge tekster de føler er tilpasset deres faglige nivå.

For å forsøke å svare på hvordan mitt arbeid kan benyttes i praksis har jeg utarbeidet følgende sjekkliste som jeg selv ville benyttet i egen vurdering av egnede tekster:

- Er teksten tilpasset elevenes faglige nivå? Har teksten en vanskelighetsgrad som gjør at elevene greier å mestre den, samtidig som den er så utfordrende at den vekker nysgjerrighet og et ønske om mestring? Hvordan kan den i tilfelle differensieres så den tilbyr både utfordring og mestring for alle elevene?
- Er det viktig for undervisningen at alle elevene leser den samme teksten? Hvis ikke, kan denne teksten være ett av alternativene de kan velge mellom?
- Tar teksten opp tematikk som omhandler viktige forhold i livet?
- Tar teksten opp tematikk som sier noe spesifikt om det å være ungdom (f.eks. kjærlighet og seksualitet, fysisk og personlig vekst, fremmedfølelse og identitetsproblematikk, opprør, humørsyke og ambisjoner?)
- Har teksten tematikk som vil kunne åpne for refleksjon om samfunnsforhold, norsk historie eller etikk?
- Har teksten trekk som gjør at elevene vil kunne oppfatte den som underholdende, men samtidig meningsfull i undervisningsøyemed?
- Har teksten et godt språk? Har den en skrivestil som vil kunne være til inspirasjon for elevene?
- Vil teksten kunne være egnet til å reflektere over den litteraturhistoriske perioden den representerer?
- Er teksten best egnet til en analytisk tilnærming eller som en tekst som skal vekke leseropplevelser?

Litteraturliste

- Appleyard, J.A. (1991) *Becoming a reader*. Cambridge university press.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Hentet fra: <<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>>
- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisning i fyra gymnasieklasser*. (Doktoravhandling). Malmö högskola.
- Buvik, P. (1995). De gode gamle. *Dagbladet*, 03.09.1995
- Cohen, L.; Mansion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Dahl-Larssøn, H. (2013). Fantasy som motivator. I Lillevangstu, M.; Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, E (red.): *Inn i teksten – ut i livet* (ss. 137-147) Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T- B. (1996). *Nordmenns nistepakke*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Guthrie, J. (2008). *Engaging Adolescents in reading*. Newbury park: Corwin Press Inc
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I Kamil, M.; Mosenthal, P. B.; Pearson, P. D. & Barr, R. *Handbook of reading research*. (3. Utgave). (ss. 403-422). Oxon: Routledge.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturredidaktik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens forlag
- Kaspersen, P. (2009). Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag. *Gymnasiepædagogik*. Hentet fra: <http://static.sdu.dk/mediafiles/files/om_sdu/institutter/ifpr/gymnasiepaedagogik/74.pdf>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

- Lesesenteret (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*.
Hentet fra: <[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/
Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf)>
- Lie, S.; Kjærnsli, M.; Roe, A. & Turmo A, (2001). *Godt rustet for framtida?*
Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.
Hentet fra: <[http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-
sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf)>
- Lillevangstu, M. (2013). Den som leser, settes i bevegelse. I Lillevangstu, M.; Tønnessen, E. S. & Dahll-Larsson, E. (red.). (2013). *Inn i teksten – ut i livet* (ss. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Molloy, G. (2013) Jag ryser når jag ser en bok. I Kverndokken, K. (red.) *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olin-Scheller, C.(2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers tekstvärld* (Doktoravhandling). Karlstad Universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2010). *Brobygging og litteraturredaktikk: Fra "kulturelle ulikheter" til "meningsskapende likheter"*. Hentet fra:<[https://oda.hio.no/jspui/bitstream/
10642/1141/1/511450.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1141/1/511450.pdf)>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2013). Lesing. I Kjærnsli, Marit & Olsen, Rolf Vegar (red.): *Fortsatt en vei å gå – norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roed, T. (2002). Den fantastiske litteratur som brobygger. I Dahlgaard, N.: *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for børn og unge* (ss. 61-75) København: Høst & søn.

Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese*. Bergen: fagbokforlaget.

Shadish, W.; Cook, T. & Campbell, T. (2002). *Experimental and Quasi- Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Belmont: Wadsworth Publishing

Statistisk sentralbyrå (2016). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2015*. Hentet fra: <<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2016-02-25>>

Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget — historiske linjer og aktuelle perspektiver. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 51-72) Oslo: Det Norske Samlaget

Tønnessen, E. S. (2013). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillevangstu, M.; Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, E. (red.): *Inn i teksten – ut i livet* (ss. 37-59) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2005). *R94*. Hentet fra: <<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_g_rf_2012.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplan i norsk – grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/ Grunnleggende_ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i norsk – kompetansemål*. Hentet fra: <<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=2089340600>>

Utdanningsdirektoratet (2013c). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Hentet fra: <<http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1447280659>>

Utdanningsdirektoratet (2013d). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Hentet fra:

<<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=1569321230>>

Utdanningsdirektoratet (2013e). *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge*. Hentet fra:

<<http://www.udir.no/kl06/NOR9-01>>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Innvandrere i grunnsopplæringen*. Hentet fra:

<<http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnsopplaringen-2014.pdf>>

Weyergang, Cecilie (2010). *De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt*.

(Masteroppgave) Universitetet i Oslo

Vedlegg 1: Spørreskjema

Klassetrinn: <input type="checkbox"/> VG1 <input type="checkbox"/> VG2 <input type="checkbox"/> VG3	Kjønn: <input type="checkbox"/> Jente <input type="checkbox"/> Gutt	Er norsk ditt førstespråk? <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Ja
--	---	---

Spørsmål 1: Hvor enig er du i følgende påstand: jeg er interessert i norskfaget.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 2: Omtrent hvor mange bøker er det hjemme der du bor? Ikke ta med blader, aviser eller fagbøker/skolebøker.

- 0-20 bøker
- 21-100 bøker
- 101-200 bøker
- 201-500 bøker
- Mer enn 500 bøker

Spørsmål 3: Leser du skjønnlitteratur på fritiden?

- Nei, aldri
- Ja, sjeldnere enn 2 ganger i måneden
- Ja, 1-2 ganger i måneden
- Ja, hver uke
- Ja, hver dag

Spørsmål 4a: Dersom du svarte ja på spørsmål 3: hvor viktig er følgende kriterie for deg når du velger hva du skal lese på fritiden: At teksten er underholdende.

- Svært lite viktig
- Lite viktig
- Vet ikke
- Litt viktig
- Svært viktig

Spørsmål 4b: Dersom du svarte ja på spørsmål 3: hvor viktig er følgende kriterie for deg når du velger hva du skal lese på fritiden: At teksten er av historisk betydning.

- Svært lite viktig
- Lite viktig
- Vet ikke
- Litt viktig
- Svært viktig

Spørsmål 4c: Dersom du svarte ja på spørsmål 3: hvor viktig er følgende kriterie for deg når du velger hva du skal lese på fritiden: At du liker språket eller skrivestilen

- Svært lite viktig
- Lite viktig
- Vet ikke
- Litt viktig
- Svært viktig

Spørsmål 4d: Dersom du svarte ja på spørsmål 3: hvor viktig er følgende kriterie for deg når du velger hva du skal lese på fritiden: At den har et budskap du kan lære noe av

- Svært lite viktig
- Lite viktig
- Vet ikke
- Litt viktig
- Svært viktig

Spørsmål 4e: Dersom du svarte ja på spørsmål 3: hvor viktig er følgende kriterie for deg når du velger hva du skal lese på fritiden: At den er relevant for tiden du lever i og/eller at du kan kjenne deg igjen i den

- Svært lite viktig
- Lite viktig
- Vet ikke
- Litt viktig
- Svært viktig

Spørsmål 5a: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Når klassen arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene på skolen synes jeg stort sett tekstene er underholdende.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 5b: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Når klassen arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene på skolen er tekstene vi arbeider med stort sett av historisk betydning.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 5c: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Når klassen arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene på skolen liker jeg som regel språket eller skrivestilen i tekstene vi leser

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 5d:

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Når klassen arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene på skolen føler jeg som regel at jeg kan lære noe av budskapet i tekstene vi leser

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 5e:

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Når klassen arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene på skolen føler jeg som regel at tekstene vi leser er relevant for tiden jeg lever i og at jeg kan kjenne meg igjen i den

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 6: Hvor enig er du i følgende påstand: Jeg opplever liten frihet til å velge selv hvilke tekster jeg ønsker å jobbe med i norskfaget.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 7: Hvor enig er du i følgende påstand: Jeg ville blitt mer motivert for norskfaget dersom jeg fikk være med på å velge hvilke tekster jeg skal lese på skolen.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 8a: Dersom du selv fikk velge tekster til å jobbe med i norsktimene, hvilket kriterie ville du i størst grad tatt hensyn til?

- At teksten er underholdende
- At teksten er av historisk betydning
- At du liker språket eller skrivestilen
- At den har et budskap du kan lære noe av
- At den er relevant for tiden du lever i og/eller at du kan kjenne deg igjen i den

Spørsmål 8b: Gi en kort begrunnelse for svaret på spørsmål 8a.

<hr/> <hr/> <hr/>

Spørsmål 9: Tenk på den siste skjønnlitterære teksten dere leste i norsktimen. Hvor enig er du i følgende påstand: Teksten var med på å gjøre meg motivert for norskfaget.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 10: Tenk tilbake på det siste skoleåret. Hvilken tekst dere arbeidet med i klassen opplevde du å få størst læringsutbytte av? (Navn på teksten og eventuelt forfatter)

<hr/> <hr/> <hr/>

Spørsmål 10b: Hva var det som gjorde at du lærte mye av å jobbe med denne teksten?

<hr/> <hr/> <hr/>

Spørsmål 11: Hva opplever du som det viktigste formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget?

- Å bli flinkere til å lese og skrive
- Å lære om viktige forfattere, kjente bøker de har skrevet og sentrale tidsperioder
- Å vekke leselyst eller å lære seg å like å lese skjønnlitteratur
- Å bli flinkere **til** å kjenne igjen bruk av sjangre og virkemidler

Spørsmål 12: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Det tas lite hensyn til hva elevene ønsker å lese eller synes er viktig når det velges ut tekster til å jobbe med i norskfaget.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 13: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: jeg opplever ofte at arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet gjør det lettere for meg å forstå eller like tekster jeg ikke trodde jeg kom til å like

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Spørsmål 14: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand: Jeg opplever arbeidet med skjønnlitteratur som meningsfullt.

- Helt uenig
- Delvis uenig
- Verken enig eller uenig
- Delvis enig
- Helt enig

Vedlegg 2: Oversikt over tekster elevene har nevnt på spørsmål 10a.

- «**Et dukkehjem**» – **Henrik Ibsen**. 6 elever: «vi hadde en stor oppgave», «det var et fint budskap, det var underholdende», «Den fortalte oss noe om den tiden, hvordan det var og hva som var vanlig. På samme måte hadde den et klart budskap og tema», «den var innafor», «Vi leste teksten & seinere så vi filmen, dette førte til at vi fikk en bra forståelse», «det at vi hadde skuespill og så på andre folk som hadde skuespill»
- «**Vildanden**» – **Henrik Ibsen**. 5 elever: «Gikk grundig igjennom med klassen, analyserte teksten for bedre forståelse», «fordi vi gikk dypt inn i den, og leste hele teksten, ikke bare utdrag», «Vi diskuterte innholdet i teksten etter å ha lest, og fikk høre hverandres tolkning», «lærte om tidsepoke, stil og mening», «vi jobbet mye med den, og så filmen. Fikk derfor med meg alt»
- «**Karens jul**» – **Amalie Skram**. 4 elever: «Teksten handler om et tema som også er relevant i dag. Amalie Skram var en kjent forfatter med mange bra «ideer»», «Gjennomgangen av tekstene før jeg gikk tilbake til de og fikk med meg hva de ville formidle», «Sjangertrekk og ulike setningsoppbygninger gjorde at jeg lærte mye. I tillegg jobbet vi mye med teksten slik at det var moro å forstå ting», «Vi analyserte den og fikk vite mye om hvordan det var før. Forskjell på mennesker osv.»
- «**Hentet**» - **Johann Grieg**. 4 elever: «Syntes den hadde fint budskap og den lærte meg hva allegori er», «Jeg likte måten det var skrevet på, og at vi måtte tolke diktet for å finne den egentlige handlingen». «Lærte hva teksten besto av + oppsett», «det var litt vrient å tolke, så det ble morsomt»
- «**Erasmus Montanus**» – **Ludvig Holberg**. 3 elever: «noe av det ble dramatisert», «var en morsom tekst å jobbe med, mange artige innspill», «lagde lættis skuespill av den»
- «**Grisen**» – **Lars Saabye Christensen**. 3 elever: «Lærte om konflikter», «Viktig å ha likestilling», «Viktig å akseptere alle»
- «**Karen**» – **Alexander Kielland**. 3 elever: «Gjennomgangen av tekstene før jeg gikk tilbake til de og fikk med meg hva de ville formidle», «Syntes den var spennende og var full av språklige virkemidler som gjorde teksten morsom å jobbe med», «vi lærte at man kan skrive noe, så betyr det en ting, men om du går dypere inn i teksten så kan den bety noe helt annet»

- «**Skatten på sjørøverøya**» – **Robert Luis Stenerson**. 2 elever: «Spennende bok.», «Underholdende»
- «**Dypfryst**» – **Roald Dahl**. 2 elever: «dama drepte mannen med et kjøttstykke», «Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut»
- «**Black and decker**» – **Einar Økland**. 1 elev: «Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut»
- «**Mafioso**» – **Kolbjørn Hauge**. 1 elev: «Fordi det var mange gode virkemidler i teksten. Teksten er bygd opp bra. Noe som gir meg ideer på hvordan en bra tekst skal se ut»
- «**Romeo & Julie**» – **William Shakespeare**. 1 elev: «Det er jo en av verdens beste tekster til den dag i dag»
- «**Det første håndtrykk**» – **Henrik Wergeland**. 1 elev: «At læreren var virkelig engasjert i teksten, men vi fikk likevel rom til å lese selv»
- **Utdrag fra «Hamlet»** – **William Shakespeare**. 1 elev: «Jeg følte at den på svært mange måter var representativ for perioden sin (renessansen). Det var lærerikt»
- «**Jeg ser**» – **Sigbjørn Obstfelder**. 1 elev: «Gjennomgangen av tekstene før jeg gikk tilbake til de og fikk med meg hva de ville formidle»
- «**Stockholm**» – **Bjarte Breiteig**. 1 elev: «Forstod innholdet og den hadde et bra budskap»
- «**Spøkelsene på frostøy**» – **Hilde Hagerup**. 1 elev: «fant virkemidler»
- «**Den ømme morderen**» – **Arne Berggren**. 1 elev: «At den var underholdende, spennende, hadde et fint språk»
- «**Peer Gynt**» – **Henrik Ibsen**. 1 elev: «noe av det ble dramatisert»
- «**Nordmannen**» – **Ivar Aasen**. 1 elev: «Jobbet med oppgaver og analyserte den»
- «**Saras nøkkel**» – **Tatiana de Rosnay**. 1 elev: «inspirasjon, fascinerende og underholdende»
- «**Victoria**» – **Knut Hamsun**. 1 elev: «inspirasjon, fascinerende og underholdende»
- «**Bienes hemmelige liv**» – Sue Monk Kidd. 1 elev: «inspirasjon, fascinerende og underholdende»
- «**De utvalgte**» – **Steve Sem-Sandberg**. 1 elev: «inspirasjon, fascinerende og underholdende»
- «**Boktyven**» – **Markus Zusak**. 1 elev: «inspirasjon, fascinerende og underholdende»

- «**Bohemian Rhapsody**» – **Queen**. 1 elev: «Det var interessant og spennende»
- «**Soga om Gunnlaug Ormstunge**». 1 elev: «fordi det var en helt ny type tekst for meg»
- «**Jeppe på Bjerget**» – **Ludvig Holberg**. 1 elev: «så på meningen bak teksten»
- «**Løvekvinnen**» - **Erik Fosnes Hansen**. 1 elev: «Selvrespekt og mobbing»
- «**Landskap med gravemaskiner**» - **Rolf Jacobsen**. 1 elev «virkemidene. Lærte mer om hvordan de var»
- «**Ingen hverdag mer**» - **Gunvor Hofmo**. 1 elev: «lærte hva teksten besto av + oppsett»
- «**Yatzy**» - **Harald Rosenløw Eeg**. 1 elev: «plottet var spennende»