



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Modell-lesere i nasjonale prøver i lesing

En analyse av de skjønnlitterære tekstene i nasjonale prøver for 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021

Marthe Solberg Johansen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2022

Sammendrag

Temaet for dette masterprosjektet er de skjønnlitterære tekstene i nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021. Oppgavens overordnede målsetting er å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing, og på bakgrunn av funnene ønsker jeg å reflektere over hvilke former for leseglede det inviteres til i prøvene.

Mitt metodiske utgangspunkt er tekstanalyse, og tilnærmingen har en hermeneutisk orientering. I analysen bruker jeg et litteraturvitenskapelig begrepsapparat. Analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i seks delvis overlappende kategorier: handling, tematikk, sjanger, handlende personer og identifiseringsmuligheter, tids- og lokalkoloritt og invitasjon til leseglede. Jeg vil også komme inn på bruk av fokalisering i tekstene. Å reflektere over invitasjon til leseglede i de nasjonale prøvene kan sees på som et paradoks. Samtidig virker det sannsynlig at elevenes opplevelse av leseglede virker inn på prøveresultatene.

Funnene fra analysen viser at de skjønnlitterære tekstene, både på 5. og 8. trinn, har hatt varierende tematikk og handling gjennom de siste 15 årene, samtidig som det finnes noen interessante fellestrekk. Handling og tematikk er ofte knyttet opp mot noe hverdagslig som leserne lett kan relatere til, blant annet på bakgrunn av sine interesser og livserfaringer. De handlende personene i tekstene har ofte mannlige trekk, og de fleste handlende personene er på omtrent samme alder som elevene som gjennomfører prøvene. Kjønnfordelingen mellom de handlende personene ser imidlertid ikke ut til å påvirke tekstenes handling i retning av (stereo-)typiske gutteinteresser.

Leseglede kan påvirkes av faktorer som lesemotivasjon, identifiseringsmuligheter i teksten og graden av ytre handling. Disse momentene utgjør sammen ideen om invitasjon til leseglede. Samlet sett kan en si at prøvene til en viss grad gir invitasjon til leseglede for leserne.

Forord

En lærerik, spennende og utfordrende reise er snart over. Det har vært utfordrende å lede mitt eget arbeid på hjemmekontor med en sønn på ett år og alt det medfører, og en ektemann som også har skrevet masteroppgave. Samtidig har det vært berikende å få arbeide med et selvvalgt tema over lengre tid. Dette har gitt meg kunnskap og erfaring som jeg tar med meg videre.

Takk til Anita Brovoll Vaeng, Hilde Hultin, Astrid Roe, Jostein Andresen Ryen og Atle Skaftun for hjelp med datainnsamling og tilgang på de nasjonale prøvene i lesing.

Jeg ønsker å takke min familie for all støtte, oppmuntrende ord og hjelp i form av tankeutveksling og barnevakt. Fredrik, min ektemann, takk for all ekstra tålmodighet og kjærighet. Silje, min godeste venninne, takk for at du alltid er der. Uten dere hadde jeg ikke klart det! En spesiell takk til Ingrid Wikeland Lotternes for korrekturlesing av hele oppgaven.

Til sist vil jeg få rette en stor takk til min veileder, Morten Bartnæs, for dine konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger og ditt faglige engasjement. Din optimistiske og positive holdning gjennom situasjonen jeg har stått i, med alle gode råd og troen på meg, har vært avgjørende.

Takk!

Tromsø, 16.mai 2022

Marthe Solberg Johansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2	Prosjektets målsetninger.....	2
1.3	Forskningsdesign.....	2
1.4	Oppgavens oppbygning.....	3
2	Teoretisk tilnærming.....	4
2.1	Hermeneutikk	5
2.2	Å kunne lese	6
2.2.1	Nasjonale prøver i lesing.....	8
2.2.2	Sjangerbegrepet.....	9
2.2.3	Efferent og estetisk lesing	10
2.3	Skjønnlitteratur.....	11
2.3.1	Skjønnlitteratur versus sakprosa.....	12
2.4	Implisitt leser og modell-leser.....	14
2.4.1	Implisitt leser.....	14
2.4.2	Modell-leser	15
2.4.3	Implisitt leser vs. modell-leser	16
2.5	Leseglede.....	17
2.6	Analyse kategorier.....	21
3	Metode	24
3.1	Kvalitativ tekstanalyse	24
3.1.1	Analyse kategorier.....	25
3.1.2	Utvalg av data.....	26
3.2	Validitet og reliabilitet	27
3.3	Forskningsetikk	28
4	Resultater og drøfting av funn	30
4.1	Teksttyper.....	30
4.2	Tids- og lokalkoloritt.....	31

4.3	Handlende personer og identifiseringsmuligheter.....	34
4.4	Handling og tematikk	38
4.5	Invitasjon til leseglede.....	41
4.6	Drøfting	43
4.6.1	Tids- og lokalkoloritt.....	44
4.6.2	Handling og tematikk	46
4.6.3	Handlende personer og identifiseringsmuligheter.....	47
4.6.4	Invitasjon til leseglede.....	49
5	Avslutning	52
6	Bibliografi	54
7	Vedlegg 1: Oversikt over skjønnlitterære tekster på prøvene for 5. trinn	58
8	Vedlegg 2: Oversikt over skjønnlitterære tekster på prøvene for 8. trinn	59

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Nasjonale prøver er obligatoriske prøver som har som sitt primære formål å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1; jf. Fagerli, 2021, s. 2)¹. Prøvene gir informasjon både om enkeltelever, grupper, trinn og skoler. Informasjonen fra prøvene skal også brukes i kvalitetsutviklingen av den norske skolen (jf. Fagerli, 2021, s. 2).

Astrid Roe skriver i «Elevenes lesevaner og holdninger til lesing» at norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i en negativ retning i flere år (Roe, 2020, s. 107). Ett poeng Roe (2020, s. 108) trekker frem, er sammenhengen mellom elevenes leseengasjement og deres leseprestasjoner. Faktorer som kan påvirke leseengasjementet og dermed også prestasjonene til elevene, er blant annet positive holdninger til lesing og gode lesevaner. En spennende og interessant tekst kan være med på å gi elevene positive holdninger til lesing, og gode lesevaner (Roe, 2020, s. 108). Dette er momenter som kommer frem i forskningen til Astrid Roe og Wenche Vagle (2012) også. I 2013 gjorde de et dybdedykk i resultatene fra de nasjonale prøvene på åttende trinn i perioden 2007 til 2011 med hovedfokus på kjønnsforskjeller i lesing. De analyserte blant annet lese måte, oppgaveformat, innhold og sjanger. Funnene deres viser at jentene presterer bedre enn guttene. Funnene viser videre at ulike faktorer, som elevens interesser og identifiseringsmuligheter i teksten, kan være avgjørende for leseprestasjonene deres, og dette kan se ut til å være av større betydning for guttene enn for jentenes leseprestasjoner (Roe & Vagle, 2012, ss. 432-433).

Anita Vaeng og Anette Riise gjennomførte i 2021 et mastergradsprosjekt om elevers lesepreferanser. Lesepreferansene analyserte de i sammenheng med kjønns- og aldersforskjeller i lesing, og tok til dels utgangspunkt i forskningen til Roe og Vagle. I studien fant de blant annet at elever på ulike alderstrinn oppga samme tekstkvaliteter som viktige. Riise og Vaeng (2021, s. 54) skriver: «De fire viktigste tekstkvalitetene er *underholdning og spenning, interesse for temaet, forståelse av teksten og godt språk.*» Jeg synes det er

¹ Deler av dette avsnittet gjenbraker jeg fra en eksamensoppgave i forskningsmetode i LER-3500, levert høsten 2021, ved Universitetet i Tromsø. Videre henvisninger i teksten til denne referansen stammer fra samme eksamensoppgave.

interessant hvordan lesingen til elevene kan påvirkes av ulike faktorer, og at dette viser seg å være av ulik betydning for kjønnene. Dette har vært med på å gjøre meg interessert i de nasjonale prøvene i lesing, og for hvordan tekstene som brukes, kan påvirke elevenes leseopplevelser.

1.2 Prosjektets målsetninger

Elevene som lærere møter på skolen, har alle ulike forutsetninger, og en av skolens oppgaver er å gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling. Skolen skal også stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). De nasjonale prøvenes formål er blant annet å se hvordan læreplanen og undervisningen fungerer, og å gjøre en kvalitetsvurdering av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Funnene i studien til Riise og Vaeng (2021) kan tyde på at guttenes lesepreferanser blir vektlagt sterkere enn jentenes lesepreferanser i de nasjonale prøvene i lesing. Dette var med på å vekke min interesse for de nasjonale prøvene i lesing, og målsettingen for denne masteroppgaven er å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing på 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021. I tilknytning til denne målsettingen vil jeg også undersøke hvilke former for leseglede det inviteres til i de nasjonale prøvene.

Hovedmålet til de nasjonale prøvene i lesing er å gjøre en kvalitetsvurdering av undervisningen som foregår i skolen. Det kan altså sees på som et paradoks at prosjektet mitt også fokuserer på leseglede. Tekstene i de nasjonale prøvene i lesing er imidlertid heller ikke valgt ut med tanke på at de *ikke* skal engasjere leserne, og leseleden som elevene (i ulik grad) opplever mens de gjennomfører prøven, kan tenkes å ha innvirkning på resultatene de oppnår. Disse momentene kommer jeg tilbake til senere, i kapittel 4.6.

1.3 Forskningsdesign

Utvalget består av 32 skjønnlitterære tekster fra de nasjonale prøvene på 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021. I samfunnsvitenskapelig tekstanalyse er det vanlig å identifisere enten noen temaer eller kategorier i tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Disse har jeg analysert med utgangspunkt i seks kategorier: handling, tematikk, sjanger, handlende personer og identifiseringsmuligheter, tids- og lokalkoloritt og invitasjon til leseglede. Dette valget av

kategorier, og refleksjonene knyttet til arbeidet med tekstene, gir prosjektet en hermeneutisk orientering.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Etter innledningen kommer et teorikapittel som er delt opp i seks underkapitler. Jeg begynner med å forklare ideen om hermeneutikk og dens relevans for prosjektet. Deretter gjør jeg rede for hva det vil si å kunne lese, hva de nasjonale prøvene går ut på og relevant forskning knyttet til disse, efferent og estetisk lesing samt en forklaring av sjangerbegrepet. Videre i teoridelen diskuterer jeg forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, før jeg går over til å redegjøre for begrepene implisitt lesere og modell-lesere. Deretter presenterer jeg det nødvendige, men samtidig noe flytende begrepet leseglede. Jeg avslutter med å presentere de seks kategoriene som analysen tar utgangspunkt i. I teorikapittelet vil jeg også beskrive noen trekk ved de nasjonale prøvene i lesing.

I metodekapittelet blir valg av metode, utvalg av data, reliabilitet og validitet og forskningsetikk presentert. Jeg har benyttet meg av tekstanalyse som er en kvalitativ metode, og forsøker å gjøre en tolkning av et meningsfullt materiale.

Kapittelet med resultater og drøfting av funn tar for seg hovedfunnene innenfor de ulike kategoriene som danner utgangspunkt for analysen. Videre forsøker jeg å drøfte funnene, blant annet ved å knytte disse opp mot den teoretiske tilnærmingen til temaet, og til funnene fra Astrid Roe og Wenche Vagles «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011» (2012) og fra Anette Riise og Anita Brovoll Vaengs masteroppgave *Elevs lesepreferanser* (2021).

I avslutningen forsøker jeg å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene. Jeg vil også si noe om i hvilken grad det inviteres til leseglede i de nasjonale prøvene i lesing. Til sist vil jeg drøfte noen momenter som kan være interessante i senere arbeid med skjønnlitterære tekster i de nasjonale prøvene i lesing.

2 Teoretisk tilnærming

Nasjonale prøver ble innført for å gi skolene i Norge et verktøy for kvalitetsvurdering, og skal blant annet belyse hvordan læreplanen og undervisningen fungerer (Vestheim & Sem, 2019). Datamaterialet består av de skjønnlitterære tekstene i nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021, og jeg har som målsetting å beskrive modell-lesere i disse. For å kunne si noe om modell-lesere i prøvene må jeg analysere og tolke datamaterialet. Et hovedpunkt innenfor hermeneutikken er at samspillet mellom delene og helheten av en tekst er det som gir teksten mening, og også muligheten for å tolke teksten. På grunn av dette, og det faktum at datamaterialet består av både utdrag og hele tekster, vil jeg analysere og tolke tekstene med bakgrunn i en hermeneutisk orientering.

Det er mange og til dels ulike definisjoner på hva det vil si å kunne lese. I teoridelen tar jeg utgangspunkt i Ivar Bråtens bok *Leseforståelse* (2007) og det som står i *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017) om lesing, nærmere bestemt ordavkodning og leseforståelse. Når vi leser tekster, prøver vi intuitivt å koble teksten til en sjanger. Dette kan vi blant annet gjøre ved hjelp av ulike tekstkomponenter, eller ved å se på tidsforhold i teksten (Skovholt & Veum, 2015, ss. 115 og 121-122). Det finnes ulike måter å lese på, noe som ofte bestemmes av hvilken sjanger en leser og med hvilket formål en leser. To ulike måter å lese en tekst på er efferent og estetisk lesing. Efferent knyttes gjerne til lesing av sakprosa og estetisk til lesing av skjønnlitteratur (Rosenblatt, 1995, s. xvii).

Datamaterialet består som nevnt av de skjønnlitterære tekstene fra et utvalg nasjonale prøver i lesing. Det er et vanlig synspunkt at skjønnlitteraturen har sin styrke i det frie, ofte indirekte forholdet til virkeligheten. De skjønnlitterære tekstene kommuniserer med lesernes opplevde virkelighet gjennom tomrom i tekstene (Olsen, 1996, ss. 180-181). Tomrom i tekstene er et moment som går igjen i begrepene implisitt leser og modell-leser, og skaperne av disse to begrepene, Wolfgang Iser og Umberto Eco, er enige om at betydningen i en tekst oppstår mellom leseren og teksten. Forfatteren av en tekst forutser en modell-leser som forhåpentligvis vil være i stand til å tolke og aktualisere teksten ut ifra kjennetegnene vedkommende legger til modell-leseren. Hvis elevene mestrer dette, kan det sammen med positive leseopplevelser, lesemotivasjon og identifiseringsmuligheter i teksten være med på å påvirke lesegledden deres. Hvis leserne utnytter modell-leserstrategier, kan de føle mestring med lesesituasjonen, noe som igjen kan gi de leseaktivitet og leseglede. Invitasjon til

leseglede er en av kategoriene til analysen, og vil bli presentert sammen med de fem andre kategoriene mot slutten av teorikapittelet.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken tolker et meningsfullt materiale, og har som mål å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening blant annet i tekster (Gilje, 2021, s. 11). Sentralt i beskrivelsen av denne prosessen står den hermeneutiske sirkelen. Når tolkerne av en tekst skal forsøke å forstå et ord, et utsagn eller et avsnitt av en tekst, må de tolke disse elementene i lys av teksten som helhet. De ulike delene i en tekst, for eksempel hendelsene som beskrives og de enkelte ordene som brukes, får mening gjennom teksten som helhet. På samme måte kan de enkelte leserne også kun forstå teksten som helhet hvis de tar hensyn til de ulike delene i teksten. Målet med denne måten å tolke på er å nærme seg meningen med teksten (Gilje, 2021, s. 73). Det er samspillet mellom delene og helheten av teksten som gir en tekst mening, og dermed også en mulighet til å tolke teksten (Gilje, 2021, ss. 74-76). I hermeneutikken vil en gjennom å tolke et meningsfullt materiale forsøke å gjøre noe som er uklart eller uforståelig, forståelig. Teorien om hermeneutikk vil være relevant for mitt prosjekt både på grunn av arbeidet med utdrag og hele tekster. Utdrag og hele verk kan forstås som deler og helhet (jf. Gilje, 2021, ss. 74-76), men utdrag kan også sees på som den helheten som er tilgjengelig for leseren.

Nasjonale prøver er et forsøk på å ta i bruk allmenne kriterier for å måle hvordan elever i den norske skolen gjør det, og hvordan læreplanen og undervisningen fungerer. I læreplanen for norsk kan en lese dette: «Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Datamaterialet består av skjønnlitterære tekster fra nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. trinn. Ni av totalt 32 tekster er såkalte utdrag. De øvrige er hele tekster som for eksempel noveller, fortellinger og dikt. Tekstene på prøvene for 5. trinn er stort sett hele tekster, utenom to utdrag fra to ulike romaner. På 8. trinn er det sju utdrag, mens resten er hele tekster. I avsnittet om undervisningsvurdering i læreplanen står det at elevene på både 5. og 8. trinn skal vise og utvikle kompetanse i lesing av både kortere og lengre tekster i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 8-9). Siden tekstene i de nasjonale prøvene i hovedsak er korte (inntil 1186 ord på 5. trinn og 2079 ord for 8. trinn), tester disse prøvene bare et delaspekt ved det læreplanen sier

om lesing av tekster i ulik lengde og kompleksitet. Nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. trinn i tidsrommet 2008-2021 vektlegger absolutt hele tekster fremfor utdrag.

I analysen tar jeg for meg blant annet aspekter som handling og tematikk og de handlende personene og identifiseringsmuligheter i teksten. For å kunne analysere og tolke disse må jeg ta hensyn til både de ulike delene og helheten i teksten. Dette kan for eksempel innebære å se på kjønn og alder på de handlende personene sammen med handling og tematikk. Det er samspillet mellom disse som gjør det mulig for meg å tolke tekstene, når en ser dette ut ifra en hermeneutisk orientering.

2.2 Å kunne lese

Å kunne lese kan bety så mangt, og mest sannsynlig får en ulike svar, avhengig av hvem en spør (Kulbrandstad, 2018, ss. 27-31). En som nettopp har knekt lesekoden, det vil si å ha lært seg å sette sammen bokstavlyder til ord, vil kanskje si at det er dette som er lesing. Spør du en som har mestret lesekoden i flere år, lest ulike tekster og ulike sjangrer, vil du nok få et helt annet svar. Nettopp på grunn av dette, og på grunn av temaet for prosjektet mitt, er det relevant for meg å komme fram til en definisjon av lesing som er formålstjenlig innenfor rammene av dette prosjektet.

Lise Kulbrandstad (2018, s. 31) skriver at det er mange svar på hva det vil si å kunne lese. En gruppe av teorier kalles kognitive, der hovedfokus ligger på lesing som en individuell, indre prosess (Kulbrandstad, 2018, s. 28). De kognitive teoriene deler gjerne leseprosessen inn i ordavkoding og leseforståelse. Dette er to ulike prosesser som er vanskelig å skille fra hverandre, og de overlapper ofte hverandre, blant annet fordi en del av leseforståelsen er å forstå enkeltord (Kulbrandstad, 2018, s. 46). Jeg vil forsøke å redegjøre for ordavkoding og leseforståelse ved hjelp av Bråten's synspunkter fra boka *Leseforståelse* (2007), før jeg tar for meg hva *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017) sier om det å kunne lese.

Bråten (2007, s. 47) sier at ordavkoding og leseforståelse henger nært sammen. En av de største årsakene til mangelfull leseforståelse i barneskolealder er problemer med ordavkodingen. Å beherske ordavkoding vil si at elevene behersker de ulike komponentene ordavkoding består av: bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift, alfabetisk kunnskap, staving og gjenkjenning av hele ord. Elevene må for eksempel lære seg

hvilken retning de skal lese i, at skrevne ord skilles fra hverandre med et mellomrom, og de må lære seg lydene som knyttes til de ulike grafemene (Bråten, 2007, s. 48). Dette er viktige komponenter for å kunne lese og samtidig forstå hva en leser. Leseforståelse defineres av Bråten (2007, s. 45) som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. Leseforståelse innebærer flere komponenter: ordavkodning, språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 46). Dette vil si at elevene må bruke blant annet ordavkodningsferdighetene sine til å faktisk lese det som står skrevet, og samtidig bruke blant annet sine forkunnskaper og kognitive evner for å forstå meningen i teksten. En elev kan ha gode ferdigheter i ordavkodning og ha en god lesehastighet, men ikke forstå hva teksten handler om.

I *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017) slås det fast at lesing handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Lesing er en sammensatt aktivitet, og leseforståelsen til elevene påvirkes blant annet av avkodningsferdigheter, lesehastighet, flyt, vokabular og begrepsforståelse. Utdanningsdirektoratet (2017, ss. 7-8) deler leseforståelse inn i tre ulike aspekter: å finne informasjon i tekster, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere teksters form og innhold. De vektlegger altså at ulike tekster krever ulike lesemåter, og at å ha en god leseforståelse innebærer også å kunne tilpasse lesingen etter formål, form og innhold.

Dette er til dels likt, og til dels forskjellig, fra det de kognitive teoriene definerer lesing som. Der blir det vektlagt at lesing er en individuell, indre prosess. Utdanningsdirektoratet derimot vektlegger det at lesing omfatter flere elementer, og at det er en komplisert og sammensatt aktivitet. Det kan altså se ut til at Utdanningsdirektoratet vektlegger de sosiokulturelle aspektene ved lesing sterkere. Ett typisk kjennetegn for disse aspektene er lesingen i naturlige situasjoner, og skillet mellom ordavkodning og leseforståelse vektlegges lite, ifølge Kulbrandstad (2018, s. 54). Dette er aspekter som oftest vektlegges i skrivedidaktikken. Både Bråten (2007, s. 46) og Utdanningsdirektoratet (2017, ss. 7-8) sier at leseforståelsen er avhengig av flere komponenter. De er enige om komponenten ordavkodning, men ellers nevner de ulike komponenter. Utdanningsdirektoratet (2017, ss. 7-8) nevner totalt fem komponenter, men sier samtidig at leseforståelsen blant annet påvirkes av disse. De velger også å dele leseforståelsen inn i tre ulike aspekter, og disse sett sammen med komponentene synes jeg totalt utgjør en god beskrivelse av hva leseforståelse innebærer. Videre i oppgaven legger jeg Utdanningsdirektoratet (2017) sin definisjon av å kunne lese til grunn.

2.2.1 Nasjonale prøver i lesing

Nasjonale prøver ble innført i 2004 med et mål om å gi Norge et system for kvalitetsvurdering av skolen. Fram til 2004 var skolene selv ansvarlig for kvalitetsvurderingen (Vestheim & Sem, 2019). På bakgrunn av resultatene fra PISA-testene ble det oppnevnt et utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i Norge. Det var dette utvalget som foreslo at landet skulle ha et nasjonalt system for kvalitetsvurdering av opplæringen i lesing, regning og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2002, s. 9).

2.2.1.1 «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011»

Roe og Vagle (2012) har undersøkt resultatene på de nasjonale prøvene i lesing på åttende trinn fra 2007 til 2011, og har spesielt hatt søkelys på kjønnsforskjellene. Resultatene viser blant annet at jentene presterer bedre enn guttene. Etter å ha analysert blant annet lesemåte, oppgaveformat, innhold, språkbruk og sjanger, reflekterer de over hvordan disse faktorene kan knyttes til prøveresultatene. De finner blant annet ut at det kan virke som om gutters prestasjoner i større grad er avhengig av at teksten byr på identifiseringsmuligheter for dem (jf. Fagerli, 2021, s. 8). Videre har de funnet ut at gutters engasjement og leseutbytte er avhengig av tematikk og identifiseringsmuligheter i teksten. De hevder at hvis en tekst handler om personer uten mannlig kjønnsidentitet, ser det ut til at guttene legger ned mindre innsats enn om teksten handler om gutter eller menn. De finner også at det er større kjønnsforskjeller i oppgaver hvor elevene må formulere seg skriftlig, kontra avkryssingsoppgaver (Roe & Vagle, 2012, ss. 436-438). Oppgavene kan deles inn i tre kategorier basert på lesemåte: finne informasjon i tekst, tolke og forstå teksten og reflektere over eller vurdere tekstens form eller innhold (Roe & Vagle, 2012, s. 427). Kjønnsforskjellene er størst i oppgavene som krever at elevene reflekterer. Dette kan, ifølge Roe og Vagle (2012, s. 428), ha sammenheng med elevenes modenhet, da refleksjonsoppgaver gjerne krever at elevene evner å trekke inn egne kunnskaper, erfaringer og refleksjoner, i tillegg til den generelle forståelsen av teksten (jf. Fagerli, 2021, s. 8).

2.2.2 Sjangerbegrepet

Sjangerbegrepet er omdiskutert i dag. I læreplanen sies det blant annet at elevene «skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Videre nevnes begrepet flere ganger i sammenheng med forklaringer av å kunne lese og å kunne skrive, og sjangrene skjønnlitteratur og sakprosa nevnes eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 3-10). Skrivesenteret (2021) omtaler sjanger som «[...] ein kommunikasjonssituasjon». De sier at over tid vil det bli utviklet bestemte mønster for hva en kan forvente i ulike kommunikasjonssituasjoner, og igjennom opplæringa vil elevene ta i bruk ulike sjangre avhengig av hvilket formål de har med skrivingen sin. Hvis en elev for eksempel er interessert i en sommerjobb og har som mål å bli ansatt, vil det nok være mest hensiktsmessig å benytte seg av jobbsøknad-sjangeren (Skrivesenteret, 2021). Claudi (2010, ss. 156-157) skriver at sjanger er i vid forstand en sort eller type. Innenfor litteraturvitenskapen brukes begrepet til å dele inn tekster i grupper etter felles kjennetegn. En annen forklaring på sjanger er at det fungerer som et sett av konvensjoner knyttet til en spesiell teksttype. Konvensjonene stiller krav både til forfatteren som avsender og til leserne som mottakere. Avsenderen får krav, eller retningslinjer, for form og innhold, mens mottakerne får anvisninger om hvordan teksten bør fortolkes og leses (Claudi, 2010, ss. 156-157).

Når vi leser tekster, prøver vi intuitivt å plassere teksten i gruppe med tekster vi har lest før som har liknende trekk. Vi kobler teksten til en sjanger. En sjanger kan forklares som en sosial handling med typiske trekk som blir gjentatt i ulike situasjoner. En annen forklaring er at sjanger kan fungere som en kontrakt mellom skaperen av teksten og mottakeren. Dette baserer seg på at sjangeren har ett sett av normer for hvordan det skal kommuniseres i ulike sammenhenger. Sjangernormer er ikke regler for kommunikasjon, men heller ei ramme for muligheter og begrensinger i kommunikasjonen. Et viktig poeng er at sjangernormer kan brytes, og på grunn av dette kan en også si at sjangrer er i en kontinuerlig endring. Nye sjangre kan komme til, og eldre sjangre kan dø ut (Skovholt & Veum, 2015, ss. 42-43).

I en tekst er det som oftest en overordnet struktur som er karakteristisk for den gitte sjangeren. Den overordnede strukturen kan kalles et skjema, og at en tekst følger et skjema, vil si at den inneholder visse tekstkomponenter. Ulike sjangre kan ha ulike tekstkomponenter, men de fleste har en slags form for innledning, hoveddel og avslutning (Skovholt & Veum, 2015, s.

115). Type sjanger og situasjon er med på å påvirke i hvilken grad tekstkomponentene for de ulike sjangrene følges slavisk. Formelle sjangre som jobbsøknader og referater følger et fastere mønster enn for eksempel blogginnlegg (Skovholt & Veum, 2015, ss. 115-116). I tillegg til å ha en overordnet struktur i en tekst, kan det også være ulike verbalspråklige koblingsmekanismer som er typiske for ulike sjangre. Et eksempel på en verbalspråklig koblingsmekanisme er setningsbindere, og en av disse er temporal kobling. Det vil si at en tekst er organisert etter tid. Dette er typisk for fortellinger som ofte blir fortalt kronologisk, men organisering etter tid forekommer også i sakprosattekster (Skovholt & Veum, 2015, ss. 121-122). Et annet moment som ofte brukes i fortellinger, og skjønnlitteratur generelt, er språklige bilder. Disse kan være med på å la leserne tolke og forstå teksten på ulike måter avhengig av sine egne livserfaringer og tidligere leseopplevelser (Roe, 2008, ss. 62-63).

2.2.3 Efferent og estetisk lesing

Efferent og estetisk lesing er to ulike metoder å lese på, avhengig av hvilket formål en har med lesingen. Rosenblatt (1995, s. xvii) skriver: «These stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text». Hun sier videre at en og samme tekst kan plasseres nokså ulikt på det hun kaller «the efferent-aesthetic continuum», nettopp på grunn av at det leses med ulike formål. Ett annet poeng hun kommer med, er det faktum at mye av lesingen vår plasseres i midten i dette kontinuumet, og vi har ofte bruk for begge lesemetodene samtidig (Rosenblatt, 1995, s. xvii).

Rosenblatt (1995, s. xvii) beskriver efferent lesing som en metode en bruker når en skal hente ut informasjon fra en tekst. Selve ordet «efferent» stammer fra latin og betyr «som bringer ut». Hun skriver at leseren må «dytte unna» de affektive aspektene og primært fokusere på det upersonlige i teksten (1995, s. xvii). Estetisk lesing krever derimot at leseren retter oppmerksomheten mot det personlige og de affektive aspektene. Leserens må fokusere på opplevelsen ved lesingen av den gitte teksten, blant annet gjennom personlige assosiasjoner og følelser (1995, s. xvii).

Å vite hva elevene har fått ut av å lese en gitt tekst, kan være vanskelig. Derfor blir det ofte brukt spørsmål til teksten som de skal svare på etter å ha lest. Formuleringen av disse spørsmålene vil være med på å påvirke oppmerksomheten til leseren. Spørsmål som «Hvor gammel er Åse?» eller «Hva gjorde Åse da moren ropte på henne?» fremmer en efferent

lesing av teksten da oppmerksomheten til leseren blir styrt mot helt konkret informasjon i teksten. Slike spørsmål har som formål å sjekke at leseren har «forstått» teksten og lest grundig nok. Det viser seg at flere lærebøker, og de nasjonale prøvene i lesing, bruker slike spørsmål til skjønnlitterære tekster (Hennig, 2019, ss. 55-59).

I nasjonale prøver i lesing for 5. trinn i 2020 er det et utdrag fra romanen *Snillionen* med sju påfølgende spørsmål til teksten. Ett av disse spørsmålene lyder slik: «Den siste setningen i det andre avsnittet er: «Nå er det aldri.» Hva betyr dette?». Svaralternativene er: at det er umulig å vinne i Lotto, at det har skjedd noe nesten umulig, at det er nå trekningen begynner og at det aldri skjer noe spennende. Formuleringen av spørsmålet og svaralternativene forutsetter at det finnes ett fasitsvar, men dette spørsmålet er det eneste spørsmålet hvor elevene til en viss grad skal tolke selv. De øvrige seks spørsmålene fremmer en efferent lesing av teksten på grunn av at de har et tydelig fasitsvar, hvor elevene må bruke leseaspektet «å finne informasjon i tekster».

I *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017) står det at nasjonale prøver i lesing skal inneholde både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. De tre aspektene på lesing: å finne informasjon i tekster, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere teksters form og innhold skal være representert i en prøve, men ikke nødvendigvis i samme omfang (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). De nasjonale prøvene i lesing for 5. og 8. trinn fra 2008 til 2021 inneholder en eller to skjønnlitterære tekster hver, og de resterende er sakprosaetekster. Sakprosaetekster fremmer oftest leseaspektet «å finne informasjon i tekster» og dermed en efferent lesing. På bakgrunn av dette kan en anta at de nasjonale prøvene i lesing i hovedsak er innrettet mot efferente aspekter ved lesing.

2.3 Skjønnlitteratur

Datamaterialet består av de skjønnlitterære tekstene fra nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. trinn fra 2008 til 2021. Jeg vil i dette delkapittelet beskrive noen forskjeller mellom skjønnlitteratur og sakprosa for å kunne begrunne utvalg av tekster til datamaterialet, samt si noe om hvilken plass skjønnlitteraturen har i de nasjonale prøvene.

2.3.1 Skjønnlitteratur versus sakprosa

Sjangerbegrepet blir definert på ulike måter av ulike forfattere, men de fleste virker å være enige i at en sjanger har en form for overordnet struktur ved hjelp av noen kjennetegn for den gitte sjangeren. En sjanger kan også kjennetegnes ved bruk av ulike verbalspråklige koblingsmekanismer som er typiske for ulike sjangre. Sjangrene skjønnlitteratur og sakprosa har noen typiske kjennetegn, og jeg vil nå forsøke å redegjøre for disse.

Claudi (2010, s. 158) skriver at skjønnlitteratur er tekster som oppfattes å være fiktive med et visst estetisk preg. Tekster som kvalifiseres som skjønnlitteratur, kan for eksempel beskrive hendelser som ikke har skjedd i virkeligheten, og dermed skape et fiktivt univers i teksten. Framstillingen av dette fiktive universet kan likevel samlet sett forstås som en indirekte ytring om virkeligheten (Claudi, 2010, s. 158). Skjønnlitteratur som sjanger fremstår for mange hovedsakelig som en kilde til personlig opplevelse og nytelse (Skaftun, 2009, s. 16). Skaftun (2009, s. 16) mener at dette er en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur, da skjønnlitteraturen har et fortrinn som pedagogiske tekster på grunn av det fiktive universet en tekst skaper. Teksten kan fungere som en egen verden som leseren kan forholde seg til. På grunn av tekstenes innhold av erfaring fra livet og perspektiver på ulike tema, som kan være relevant for leseren på et senere tidspunkt i livet, kan skjønnlitterære tekster være med på å bidra til elevenes dannelse (Skaftun, 2009, s. 17).

Sakprosa er en sjanger som er ulik fra skjønnlitteraturen, og Claudy (2010, ss. 152-153) definerer det slik: «[...] er sakprosa tekster gjerne kjennetegnet ved at de formidler informasjon, holdninger eller påstander som ikke henviser til et fiktivt univers». Sakprosa er en fellesbetegnelse på ulike saksorienterte tekstsjangre, og disse tekstene er ofte preget av formidling av ulike typer informasjon. Sakprosa kan være artikler, bruksanvisninger, brev, reiseskildringer og biografier (Claudi, 2010, ss. 152-153). Disse tekstene har sin styrke i virkelighetsforankringen. Skjønnlitterære tekster, derimot, har sin styrke i sitt friere forhold til virkeligheten, og fremstiller ofte noe som *kunne* skjedd (Ledsaak, 1961, s. 32). Disse tekstene bærer ofte preg av tomrom i teksten, som er sentrale for hvordan de skjønnlitterære tekstene kommuniserer med leseren. Olsen (1996, ss. 180-181) skriver at en tekst er bundet sammen av tomme plasser, ulike mellomrom som skal utfylles, og forfatteren har latt disse være tomme med vilje. Teksten oppfordrer leseren til å ta tolkningsinitiativet selv.

Skjønnlitteratur og sakprosa er to ulike sjangre, og dette skillet ble etablert i romantikken. Dog er ikke skillet mellom disse like åpenbar og tydelig hele tiden, og grensene kan være uklare mellom skjønnlitteratur og kunstferdig sakprosa (Claudi, 2010, s. 153). En sjanger som kan havne i grenseland mellom skjønnlitteratur og sakprosa, er den såkalte «virkelighetslitteraturen». Dette er «skjønnlitteratur som beskriver virkelige hendelser og personer fra forfatterens eget liv, ofte uten større endringer av navn eller andre faktiske opplysninger» (NAOB, 2022). Datamaterialet mitt består av 32 tekster, hvor de fleste ganske tydelig er skjønnlitterære. Det er allikevel noen tekster som utfordrer forsøket på å skille klart mellom sakprosa og skjønnlitteratur, et skille som likevel er nødvendig som avgrensingskriterium for teksttilfanget i dette masterprosjektet. Dette vil jeg forsøke å tydeliggjøre med noen eksempler.

I nasjonale prøver i lesing for 8. trinn fra 2008 finner vi teksten «Et stønn». Teksten handler om et mannskap på en tråler som oppdager en finnhval som forsøker å redde kalven sin. Det viser seg at kalven er død, så mannskapet bestemmer seg for å senke kalven til havets bunn. Teksten avsluttes med at mannskapet gir finnhvalen navnet Linda, mens de ikke vil gi navn til kalven. Vi vet at sakprosa forteller direkte om virkeligheten, mens skjønnlitteraturen kan fortelle indirekte om virkeligheten. Dette er en tekst som kan tenkes å fortelle både direkte og indirekte om virkeligheten, men på et av spørsmålene til teksten får deltakerne i prøven tydelig indikasjon om lesemåten som prøvesettet legger opp til. Spørsmålet «Hva er mest sannsynlig årsaken til at fortellingen heter «Et stønn»?», vil nok av de fleste lesere tas som et signal om å ta i bruk en skjønnlitterær lesemåte. Det bør allikevel kommenteres at denne teksten utfordrer de typiske sjangerkonvensjonene, og ifølge Roe og Vagle (2012, s. 432) kan den kanskje best karakteriseres som «faction».

I nasjonale prøver i lesing for 5. trinn fra 2013 er teksten «Den trojanske hesten» med. Dette er en fortelling om beleiringen av Troja, altså om en hendelse som faktisk har funnet sted (Welo, 2019). Fortellingen tar for seg ulike fakta og hendelser fra krigen, og fremstilles som en fortelling. I nasjonale prøver for 5. trinn fra 2020 er en av tekstene «Parkeringsvakten i dyrehagen». Dette er en vandrehistorie, og formidles oftest muntlig. Vandrehistorier er ofte kjent for å utgis for å være sanne (Nordbø, 2020), men denne skrives som ei fortelling. Disse to tekstene synes jeg er i grenseland mellom skjønnlitteratur og sakprosa, men på grunn av formen på tekstene velger jeg å la dem inngå i det skjønnlitterære materialet som danner empirien for undersøkelsen. Et viktig poeng er at det er ikke sikkert leserne i målgruppen av

disse tekstene oppfatter dem som skjønnlitteratur, noe som kan farge lesingen og deres forståelse av tekstene.

2.4 Implisitt lesere og modell-lesere

Målsettingen for prosjektet mitt er å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing, og det er derfor nødvendig å tydeliggjøre hvordan jeg bruker uttrykket. Jeg tar først for meg den implisitte leseren ved å redegjøre for Wolfgang Iser's bruk av begrepet, før jeg går videre til Umberto Eco's begrep, modell-leser, og hans forklaring av dette begrepet. Den implisitte leser og modell-leser er to relativt like begreper, men nettopp forskjellene mellom dem kan bidra til å forklare hva som kjennetegner modell-lesere. Jeg vil derfor forsøke å sette disse to begrepene opp mot hverandre for å tydeliggjøre forskjellene mellom dem.

2.4.1 Implisitt lesere

Begrepet implisitt lesere kommer fra resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser (Lothe, Refsum, & Solberg, 1997, s. 110). Han har en fenomenologisk tilnærming til lesing, og sier at meningen i en tekst oppstår i møtet mellom en tekst og en lesere (Iser, 1972, s. 281). Skjønnlitterære tekster bærer i seg tomrom. Enhver lesere har en mulighet til å bruke disse tomrommene for å forstå og nyte teksten (Iser, 1972, s. 285). Iser mener at fra en lesers perspektiv har enhver tekst en forhåndsbestemt struktur som leserne bearbeider i leseprosessen. Hvis en derimot ser lesesituasjonen fra tekstens perspektiv, er bearbeidelsen av denne strukturen avhengig av det Iser kaller for lesernes disposisjoner. Disse disposisjonene har å gjøre med lesernes kompetanse, utdanning, teksterfaring, kulturelle bakgrunn, alder og modenhetsnivå. Når leserne skal bruke tomrommene til å gjøre tolkninger av teksten, sorteres det ut hva som er interessant eller viktig for seg selv. Dette kan vi knytte opp mot kategorien «handlende personer og identifiseringsmuligheter» i analysen av datamaterialet mitt, som kommer i kapittel 4.3. Hvis leserne av en tekst kan identifisere seg med noe i teksten, for eksempel karakterene eller tematikken, kan det være til hjelp med tanke på å fylle tomrommene i teksten. Det er nettopp tomrommene, og utnyttelsen av disse, som gjør at ulike lesere vil tolke samme tekst på ulike måter. Samme lesere av samme tekst kan tolke teksten ulikt på ulike tidspunkt i livet. Ett eksempel på dette kan være at ved gjennomføring av nasjonale prøver kan leserne påvirkes av tiden de har tilgjengelig, og dermed gjøre en annen tolkning av en gitt tekst kontra hvis de kunne lest den i løpet av den tiden de selv ville. Iser mener at det er disse

disposisjonene som avgjør i hvilken grad vi aktualiserer teksten vi leser (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 29).

Prosessen med å etterlate tomrom i tekstene til leserne og å bruke disse tomrommene, var så å si ubevisst i tidligere tiders skjønnlitteratur. I nyere skjønnlitteratur utnyttet dette potensialet ofte aktivt og bevisst. De kan være så fragmentariske at lesernes oppmerksomhet ofte er utelukkende rettet mot å lete etter sammenhenger mellom fragmentene. Iser (1972, s. 285) sier at dette gjøres ikke for å komplisere tekstene og lesingen for leserne, men heller for å gjøre leserne oppmerksom på deres egen kapasitet til å se sammenhenger. En implisitt leser er ikke en reell og faktisk leser, men en struktur fortelleren gir teksten, som leserne kan benytte seg av for å realisere meningen i teksten (Ryen & Frønes, 2020, s. 139).

2.4.2 Modell-leser

Begrepet modell-leser stammer fra Umberto Eco, og han beskrev det for første gang i 1979 i boka *Lector in fabula* (Tønnesson, 2004, s. 100). Ifølge Tønnesson (2004, s. 101) er ikke begrepet særlig anerkjent i forskningssammenheng blant semiotikere, men har fått et visst gjennomslag i offentligheten. Begrepet beskrives som «Det sæt af kompetencer som forfatteren forudsætter hos den konkrete modtager eller oppbygger hos denne i løbet af teksten» (Tønnesson, 2004, s. 104). Forfatteren av en tekst organiserer sin tekststrategi ved å referere til en rekke kompetanser som vedkommende går ut fra at leseren av teksten også kan relatere seg til. Dette vil si at forfatteren må forutse en modell-leser som er i stand til å aktualisere og tolke teksten på samme måte som vedkommende gjorde da teksten ble utarbeidet. Dette kan for eksempel være momenter som språket, kunnskap, publikum og geografi (Olsen, 1996, s. 184). Når forfatteren velger tekstens språklige uttrykk, velger vedkommende samtidig publikummet. Hvis teksten skrives på norsk, må leserne ha språkferdigheter på norsk for å kunne lese teksten. Det samme vil være hvis forfatteren skriver om et tema som krever visse forkunnskaper. Ved å gjøre valg som dette forutser forfatteren en modell-leser av teksten. Olsen (1996, s. 185) sier at det å forutse en modell-leser for en tekst vil si å gi teksten en dreining slik at den konstruerer den tenkte modell-leser, og Tønnesson (2004, s. 105) sier at en tekst oppnår ikke sitt fulle potensiale før en modell-leser har oppfylt de ulike aktualiseringsmulighetene. Olsen (1996, s. 178) sier: «Et uttrykk forbliver et rent *flatus vocis* [pust, tom lyd], indtil det bliver sat i forbindelse med sit vedtagne indhold gennem en reference til en given kode...». Det er dette tomrommet som skal

aktualiseres i teksten av leseren selv, og det krever en aktiv og bevisst innsats fra leseren (Olsen, 1996, s. 179). Leserens må bruke sine kunnskaper, som for eksempel språket, leseferdigheter og kunnskap om temaet teksten handler om, for å kunne utfylle tomrommene og dermed aktualisere teksten. Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 64) skriver at en modell-leser oppfatter og forstår alle sporene i en tekst i tråd med sjangerkonvensjonene.

2.4.3 Implisitt leser vs. modell-leser

Begrepene implisitt leser og modell-leser er to nært beslektede begreper (Tønnesson, 2004, ss. 102-104). Iser beskriver en implisitt leser som den forhåndsbestemte strukturen en tekst har, mens Eco beskriver modell-leser som en tekststrategi og en måte å lese på. Eco forklarer at tekststrategien refererer til ulike kompetanser forfatteren antar at leseren også kan referere til. Disse kompetansene kan blant annet være språk og kunnskap. Iser derimot henviser til leserens disposisjoner når han snakker om utnyttelse av tekststrukturen. Det er disse som avgjør i hvilken grad leseren kan gjøre aktualiseringer i møte med teksten (Tønnesson & Maagerø, 1999, s. 29). En ting Iser og Eco er enige om, er at betydningen i en tekst skapes mellom leseren og teksten. Begge to bruker begrepet tomrom i forbindelse med aktualiseringsmuligheter i teksten, og beskriver leseprosessen som en utfylling. Dette vil si at leserne av en tekst må bruke sine kunnskaper og ferdigheter for å gjøre tolkninger av teksten. Som nevnt tidligere kan ulike lesere gjøre ulike tolkninger av samme tekst nettopp på grunn av tomrommene i en tekst. Isers begrep hevdes å være mer utviklet og utbredt blant annet på grunn av tilknytningen til estetisk kommunikasjon og teori (Tønnesson, 2004, ss. 102-104). Det er verdt å nevne at Tønnesson er sakprosaforfatter, og når han skriver om modell-leseren i *Tekst som partitur* (2004) skriver han om sakprosaetekster. Iser hevdet tidlig et skarpt skille mellom fiksjon og ikke-fiksjon, og dette kan stemme overens med det Tønnesson sier om at Isers begrep er mer utbredt nettopp på grunn av fokuset på det estetiske. Eco har hovedsakelig beskrevet modell-leser med utgangspunkt i skjønnlitteratur, men han kommer også med eksempler fra sakprosa. Ifølge Tønnesson (2004, ss. 102-104) er Eco strengere i sine krav til leserens forhåndskompetanse enn hva Iser er, og han sier at Iser ikke utelukker noen lesere fra muligheten til å nærme seg den implisitte leser. Ifølge Eco er det visse kompetanser modell-leseren må ha for å i det hele tatt kunne aktualisere teksten, mens Iser sier at leserens disposisjoner avgjør i hvilken grad den implisitte leser klarer å aktualisere teksten. Et annet argument Tønnesson trekker fram når han sier at Isers begrep er mer utbredt og utviklet enn Ecos begrep, er det faktum at i *Litteraturvitenskapelig leksikon* (1997) får Isers begrep en

detaljert forklaring, mens Ecos begrep ikke nevnes. Modell-leser ble introdusert som begrep i 1979, mens den implisitte leser ble introdusert i 1972.

Ryen og Frønes (2020, s. 139) velger å kalle modell-leseren for en teoretisk modell som kan brukes til å argumentere for at elevers leseferdigheter kan måles, slik som de måles i nasjonale prøver. Ulike typer spørsmål har ulike typer svar, og nasjonale prøver i lesing har både flervalgsoppgaver og oppgaveformat hvor elevene kan formulere et eget svar. Når enkelte oppgaver i leseprøven har riktige og gale svar, vil det også si at det er «riktige» og «gale» måter å lese teksten på. Når leseprøver som nasjonale prøver og PISA implisitt definerer noen svaralternativ som feil, har de pekt ut noen måter å lese på som bedre enn andre (Ryen & Frønes, 2020, s. 139). Et spørsmål som har ett riktig svar, har som oftest én modell-leserstrategi som er riktig. Det vil si at feilsvarene blir avvist som uriktige lesninger av teksten. Derimot vil oppgaveformatet hvor elevene formulerer egne svar, åpne opp for at flere svar kan være riktige. Dette åpner opp for at det er flere modell-leserstrategier som er riktige og kan gi meningsfulle tolkninger av teksten (Ryen & Frønes, 2020, s. 139).

På bakgrunn av det Ryen og Frønes (2020, s. 139) sier om å bruke modell-leseren som argumentasjon for at elevers leseferdigheter kan måles, og det faktum at jeg skal analysere nasjonale prøver i lesing, velger jeg å bruke modell-leser som begrep videre i oppgaven.

2.5 Leseglede

Lesing er en aktivitet som krever anstrengelse og energi, og blir ofte en konkurrent mot andre aktiviteter. Dermed har det noe å si hvor motivert en er for å lese. Motivasjon handler om hvorfor vi gjør det vi gjør, hvorfor vi tar de valgene vi gjør, og hvordan vi engasjerer oss i den gitte aktiviteten vi utfører (Bråten, 2007, s. 73). Bråten (2007, ss. 73-74) skriver at lesemotivasjonen til en elev er avhengig av forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål. Ifølge Bråten (2007, s. 74) leser elever som har en indre motivasjon, fordi de genuint har lyst å lese, og de har en nysgjerrighet for temaet og innholdet i teksten som driver lesingen deres. De oppsøker gjerne utfordrende tekster som kan gi dem en dyp forståelse for temaet. Dette står i kontrast til elever som ikke har en indre motivasjon. De skyr ofte utfordrende tekster og leser som oftest kun for å for eksempel løse påfølgende oppgaver til teksten. Å ha en høy lesemotivasjon, eller lesemotivasjon i det hele tatt, kan vi se i sammenheng med å oppleve les glede. Lesemotiverte elever opplever ofte at de mestrer

lesingen, de har en indre motivasjon og de har satt seg mestringsmål for lesingen sin. Dette kan gjøre at de får positive opplevelser med lesingen, og vi vet at hvis vi mennesker opplever glede ved en aktivitet, er det større sannsynlighet for at vi vil gjøre den gitte aktiviteten ved en senere anledning (Hennig, 2019, s. 9). Tønnessen (2007, ss. 177-179) påpeker viktigheten av en engasjert og lesende lærer for å hjelpe elevene med motivasjonen og leseglede. Elever som har en lærer som veileder dem til den «rette» boka, viser entusiasme i forhold til lesing samt leser sammen med dem, opplever ofte leseglede.

Det finnes noen tekster som er sterkt innrettet mot leseglede, for eksempel Roland Barthes' bok *Lysten ved teksten* (1998). Han skriver blant annet:

Denne leseren må jeg finne (jeg må «sjekke» ham) *uten å vite hvor han er*. Da blir det skapt et nytelsens rom. Det er ikke leserens «person» som er nødvendig for meg, det er dette rommet: muligheten for en begjærets dialektikk, en vellystens *uforutsigbarhet*: at innsatsene ikke er gjort; at det kan bli et spill. (Barthes, 1998, s. 10).

Spillet mellom leser og tekst som Barthes beskriver her, kan vekke assosiasjoner til Isters beskrivelse av leserens møte med og glede ved tomme steder. Samtidig kan Barthes' forsøk på å gi en «direkte» beskrivelse av leseglede være vanskelig å operasjonalisere. Jeg vil derfor bruke noen mer indirekte utsagn om leseglede som utgangspunkt.

Leseplede, leseinteresse og leselyst er uttrykk som ofte brukes om hverandre. Hennig (2019, s. 14) bruker begrepet leselyst i sin bok *Leselyst*, men sier at disse tre begrepene ofte blir brukt synonymt. Han skriver blant annet i innledningen at når mennesker opplever glede ved en gitt aktivitet, er det stor sannsynlighet for at vi vil gjøre denne aktiviteten på nytt (Hennig, 2019, s. 9). Videre vektlegger han det å ha kunnskap om tekst, kontekst og lesing som viktige momenter for å oppleve leselyst, og trekker frem definisjonen til Ingrid Rygg Haanæs på leseplede, hvor hun vektlegger følelsen av å oppleve mestring når en leser (Hennig, 2019, s. 29).

Riise og Vaeng (2021) undersøkte lesepreferanser hos elever, med søkelys på kjønns- og aldersforskjeller, i sin masteroppgave. De ser ut til å trekke en konklusjon om at guttenes engasjement og leseplede er avhengig av identifiseringsmuligheter i teksten, og av tekster av kortere lengde (Riise & Vaeng, 2021, s. 50). De har ingen eksplisitt definisjon av leseplede i

sin masteroppgave, noe som kan komme av det faktum at det er vanskelig å finne litteratur som gir en tydelig definisjon på hva leseglede er. Riise og Vaeng (2021) henviser hovedsakelig til Roes bok *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa* (2008) når de skriver om leselyst, og ulike faktorer som kan påvirke dette. Noen av hovedpoengene de trekker frem, er opplevelser i møte med ulike tekster, eksplisitt undervisning i lesestrategier, samt motivasjon og engasjement. Dette er faktorer som kan fremme leselyst, ifølge Riise og Vaeng (2021, ss. 22-26). De sier også at interesse og underholdning henger sammen med motivasjon og engasjement, som er faktorer som kan stimulere til leseglede (Riise & Vaeng, 2021, s. 51). Momentene om motivasjon, engasjement og interesse som årsaker til leseglede kan vi se i annen forskning på temaet også.

Astrid Roe og Wenche Vagle har gjort et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011, og har hatt søkelys på kjønnsforskjeller. Funnene deres viser blant annet at elevenes interesser og identifiseringsmuligheter kan være avgjørende for leseprestasjonene deres, og dette ser ut til å større betydning for gutter enn for jenter (Roe & Vagle, 2012, s. 425). De fant også at engasjement er en stor faktor for gutters innsats når det gjelder lesing. Tema, tekstforfattere og personer som guttene interesserer seg for, og som kan gi de identifiseringsmuligheter, ser ut til å gjøre kjønnsforskjellene i lesing lavere (Roe & Vagle, 2012, s. 438). Disse funnene kan tyde på at det er en sammenheng mellom å finne teksten interessant og det å oppleve leseglede, i alle fall for guttene og deres leseprestasjoner. Åse Kristine Tveit har undersøkt unge lesere sine lesevaner og bruk av bibliotekene i Oslo (Tveit, 2012, s. 86). Informantene bestod av 120 jenter og 92 gutter fordelt på totalt fire ulike skoler (Tveit, 2012, ss. 90-96). Ett av funnene hennes gjaldt de dominerende kategoriene for jenter og gutter når det gjaldt skjønnlitteratur. Jentene foretrakk helst å lese tekster knyttet til følelser og det å håndtere problemer, mens guttene foretrakk action-thrillere eller action-orienterte tekster, som for eksempel biografier om fotballspillere (Tveit, 2012, s. 98). Dette viser oss at det er forskjell i hva jenter og gutter foretrekker å lese, og da kanskje hva som gir dem leseglede. På grunn av utvalget av informanter i undersøkelsen kan en ikke si med sikkerhet at Tveits resultater er gyldige for Norge som land. Uavhengig av antall informanter, kan en allikevel se at lesepreferansene til unge i Norge er sterkt kjønnsavhengige (Tveit, 2012, s. 102).

Ett poeng kan også være at det ikke bare er teksten i seg selv som skaper leseglede, men hele situasjonen rundt lesingen. Elevene og deres leseglede kan blant annet bli påvirket av om

teksten må leses individuelt, om den leses høyt av læreren, eller de kan bli påvirket av andre elevers interesse for teksten. Ifølge Daniel Pennac (1999, ss. 85-98) har enhver leser flere ukrenkelige rettigheter når det gjelder lesingen sin. Dette er blant annet retten til å lese om igjen, retten til å lese hva som helst og hvor som helst, retten til å la seg påvirke og retten til å velge hvordan en vil lese. Illustrasjoner i tekstene er også noe som kan tenkes å påvirke lesingen, og da også kanskje opplevelsen av leseglede, hos elevene. Skovholt og Veum (2015, s. 27) skriver at «[...] ein tekst kan komme til uttrykk både munnleg, skriftleg, visuelt og gjennom andre meiningsskapande uttrykk.» Innenfor sosialsemiotikken er en hovedtanke at illustrasjoner og visuell design har en form for grammatikk omtrent på samme måte som verbalspråket har (Skovholt & Veum, 2015, s. 28). Anne Løvland skriver i artikkelen «Multimodalitet og multimodale tekster» (2010) blant annet at det finnes ulike multimodale samspill i en tekst. Hun forklarer en av disse, multimodal redundans, med bruk av skrift og bilde. En multimodal redundans mellom skrift og bilde handler om at en liten eller stor del av meningsinnholdet i en tekst blir uttrykt gjennom begge modalitetene. Videre sier hun at samspillet mellom skrift og bilde danner et tolkningsrom som gjør at det kreves en utvidet tekstkompetanse hos leseren. Hun påpeker at denne kompetansen trengs uavhengig av om illustrasjonene er enkle eller avanserte (Løvland, 2010, ss. 2-3).

Samlet sett er det flere faktorer som kan fremme leseglede hos elevene, og flere av dem går igjen hos ulike forfattere. Leseglede kan forstås å handle om at elevene blant annet må få føle glede eller mestring ved leseaktiviteten. Dette kan skje om elevene får lese tekster som interesserer og engasjerer dem, noe som igjen kan bidra til en høyere lesemotivasjon. Lesemotivasjon er avhengig av gode opplevelser med tidligere leseepisoder, og blir absolutt høyere om elevene får lese tekster som interesserer dem. Lesemotivasjon kan være med på å fremme en mestringsfølelse og deretter gi elevene positive opplevelser med lesingen. Disse faktorene ser ut til å være gjensidig avhengig av hverandre, og de alle må, eller bør, være til stede for å fremme leseglede hos elevene. Identifiseringsmuligheter i teksten ser ut til å ha høy innvirkning på leseglede, spesielt for guttene. Hvis de kan identifisere seg med noe i teksten, for eksempel hovedperson eller tematikk, blir de oftest mer engasjert og interessert, presterer bedre i lesingen og får en bedre leseopplevelse. Dette er momenter som jeg synes er interessante, og alle disse har vært med på å danne grunnlaget for analysen av datamaterialet. I det videre vil jeg presentere disse som ulike kategorier jeg bruker for å analysere datamaterialet.

2.6 Analysekategorier

Innholdsanalyse er ikke en definert analysemetode, men en slags overordnet gruppe for ulike typer tekstanalyser. Tekstanalyse handler om å identifisere noen temaer eller kategorier i tekster, ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 136). Å betrakte tekster som datamateriale gjør at tekstene studeres systematisk for å kunne trekke slutninger om forhold rundt teksten eller om forfatternes ideer og intensjoner (Bratberg, 2021, s. 11). Bratberg (2021, ss. 19-20) sier videre at analysen kan gjøres ved hjelp av flere ulike tolkningsstrategier, avhengig av hvilket søkelys forskeren har. For å kunne gjennomføre en tekstanalyse av de skjønnlitterære tekstene i nasjonale prøver måtte jeg velge ut noen kategorier på forhånd slik at jeg visste hva jeg skulle se etter og analysere. Disse kategoriene ble handling, tematikk, sjanger, handlende personer og identifiseringsmuligheter, lokalkoloritt og invitasjon til leseglede, og jeg vil videre i dette delkapitlet forklare disse.

Handling og tematikk er to begreper som kan være synonyme, men også forskjellige. Skillet mellom disse to begrepene er delvis ganske uklart. Togeby (2010, s. 67) sier at det finnes to type handlinger, talehandling og teksthandling. Teksthandling beskriver han som: «[...] er situeringen af helheden af en række forbundne paragraffer (som er degraderende udsagn) som udgør en beskrivelse af sagforhold». (Togeby, 2010, s. 67). I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007) finner vi omtrent samme definisjon. Lothe, Refsum og Solberg sier at handling kan være et forløp av begivenheter i en fortelling (2007, s. 82). De sier videre at tema betyr det oppgitte eller valgte emnet i en tekst, mens tematikk er det sentrale meningsinnholdet i en tekst (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, s. 228). Disse to begrepene er ganske like, men ved å bruke begrepet tematikk istedenfor tema åpner en for muligheten at en tekst kan leses på flere måter og tematisere ulike momenter. Ulike tematiseringer i en tekst kan enten supplere hverandre eller stå i motsetning til hverandre (Claudi, 2010, s. 180). Lothe, Refsum og Solberg (2007, s. 228) sier at for å kunne analysere frem tematikken i en tekst bør en nærlese teksten flere ganger.

Ifølge Skovholt og Veum (2015, ss. 115-116) har en sjanger ett sett av normer for hvordan det skal kommuniseres i ulike sammenhenger, og en tekst har som oftest en overordnet struktur som består av ulike tekstkomponenter. Dette kan for eksempel være innledning, hoveddel og avslutning, og det er nettopp tekstkomponentene som gjør at vi kan plassere en tekst innenfor en gitt sjanger (Skovholt & Veum, 2015, s. 115). Skjønnlitteratur er en egen sjanger, og deles

gjerni inn i tre hovedsjangre og flere undersjangre. Når jeg skal analysere de ulike tekstene datamaterialet består av, må jeg blant annet se etter ulike tekstkomponenter i tekstene for å kunne plassere dem innenfor en sjanger.

Neste kategori er handlende personer og identifiseringsmuligheter. I denne kategorien vil jeg først se på hvilke personer i teksten som er de handlende i hendelsen som foregår. På grunn av funnene til Riise og Vaeng (2021), som kan tyde på at guttenes lesepreferanser blir vektlagt høyere enn jentenes lesepreferanser i de nasjonale prøvene i lesing, vil jeg i hovedsak se på hvilket kjønn de handlende personene har. Deretter vil jeg se på fokalisering i teksten. Det finnes flere forklaringer av begrepet, men jeg velger å kort ta for meg forklaringen til Gerard Genette. Han innførte begrepet fokalisering som erstatning for mer vanlige, men samtidig mindre presise uttrykk som synsvinkel og perspektiv i en tekst. Han mener at de fleste teoretiske verkene om temaet lider av en forvirring mellom det han kaller *mood* og *voice*. Han velger heller å bruke begrepet fokalisering, som han sier selv kan tilsvare begrepet «focus of narration» (Genette, 1980, ss. 186-189). Noen vil si at fokalisering er en måte å styre informasjonen for å skape interesse hos leseren. En passasje i en tekst kan ha intern fokalisering, ekstern fokalisering eller nullfokalisering. Når forfatteren bruker nullfokalisering, avslører fortelleren mer enn hva alle karakterene selv vet. Fortelleren får altså et objektivt ståsted (Genette, 1980, s. 189). Ved bruk av en intern fokalisering får leserne ofte se handlingen fra en hovedperson sitt ståsted, og kan for eksempel få ta del i personens tanker og følelser (Genette, 1980, s. 192). Ved bruk av en ekstern fokalisering får leserne ikke innblikk i de handlende personenes tanker og følelser, men får lese om hva de gjør og sier (Genette, 1980, s. 190). Fokalisering kan være med på å påvirke hvilke personer i teksten leserne identifiserer seg med, da de ulike typene fokalisering gir ulike bilder av de handlende personene. Som nevnt tidligere er gutters lesing mer avhengig av identifiseringsmuligheter enn hva jentenes lesing er, og gutter presterer ofte bedre i lesing om de kan identifisere seg med noe i teksten, for eksempel de handlende personene. Videre vil jeg se på identifiseringsmuligheter og vil forsøke å analysere nettopp i hvilken grad ulike lesere kan identifisere seg med teksten. Dette kan for eksempel basere seg på karakterenes kjønn og alder og tematikk og handling i teksten.

Lokalkoloritt er et begrep som kan oversettes med lokalfarge. Dette betegner blant annet skildringer av mennesker, naturen, skikker og normer som er spesielt for tiden eller stedet der handlingen foregår. Dette vil si at forfatterne av en tekst kan farge teksten med fenomener

som er lokalkjente (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, ss. 127-128). I hvilken grad en tekst er farget av fenomener som for eksempel appelsin, «Kvikk Lunsj» og skitur, er interessant å analysere med tanke på mangfoldet av kulturer vi har i Norge. Bruk av lokalfarge som er særnorsk kan være uheldig å bruke i de nasjonale prøvene da førstespråkselever har en større forutsetning for å forstå disse, kontra elever med annen etnisitet. Et eksempel på at ulike mennesker oppfatter og forstår lokalkoloritt forskjellig, kan for eksempel være det Langslet (1995, s. 33) sier om at folk i andre land vil danne seg et annet bilde av Hamsun enn hva vi nordmenn vil gjøre, fordi vi gjenkjenner tonen og bruk av lokalkoloritt i tekstene hans. Når tekstene hans oversettes, er det vanskelig å få frem lokalkoloritt godt, ifølge Langslet (1995, s. 33). Tiden er en sentral kategori i flere former for litterær analyse. Innenfor narratologien kan en for eksempel analysere det Larsen (2018, ss. 62-66) kaller for hastighet, rekkefølge og frekvens. Disse tre handler henholdsvis om varigheten i timer og minutter til handlingen, i hvilken rekkefølge begivenhetene blir fortalt og hvor mange ganger fortellingens hendelser blir fortalt (Larsen, 2018, ss. 62-66). Denne analysekategorien vil i stor grad fokusere på tidsforholdene innenfor den litterære teksten, og på bruk av tidskoloritt i tekstene. Tidskoloritt kan forklares som «fargen» en tekst får av en spesiell tidsalder, for eksempel på grunn av gjenstander eller historisk ladede uttrykksmåter.

Jeg har tidligere konstatert at leseglede blant annet handler om å gi elevene positive opplevelser med lesesituasjoner og la dem få føle på mestring ved leseaktiviteten. Videre handler det om å hjelpe elevene med deres motivasjon for å lese, som blant annet kan gjøres ved å la de få lese tekster som interesserer og engasjerer dem. Som nevnt er dette faktorer som har gått igjen i flere forskningsprosjekter, sammen med muligheten for å identifisere seg med noe, eller noen, i teksten. På bakgrunn av dette, og det faktum at tekstene i nasjonale prøver i lesing ikke er valgt ut for å *ikke* engasjere leserne, er det interessant å se på om tekstene inviterer til leseglede hos elevene rundt om i landet.

3 Metode

Ordet metode kommer fra gresk og handler om veien fram til et gitt mål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). Det finnes ulike metoder for forskning, og disse kan ha en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Metoden en velger for sitt prosjekt vil påvirke forskningen, da den bestemmer hvordan forskeren tilegner seg kunnskap om prosjektet. Den største forskjellen mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming er graden av forhåndsstrukturering av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 29-30). Masterprosjektet mitt har en kvalitativ tilnærming, og har derfor en lav grad av forhåndsstrukturering. En kvalitativ tilnærming bærer preg av åpenhet og fleksibilitet, og en slik tilnærming gir større muligheter til å endre på spørsmål underveis i analyseprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). I dette masterprosjektet har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode ved bruk av tekstanalyse. Hermeneutikk handler om tolking av et meningsfullt materiale og har utgangspunkt i humaniora (Gilje, 2021, s. 11), og en kan derfor si at analysen, og forskningen min, har en hermeneutisk orientering.

3.1 Kvalitativ tekstanalyse

Gleiss og Sæther (2021, ss. 136-137) sier at innholdsanalyse ikke er en klart definert analysemetode, men det kan sees på som en samlebetegnelse for ulike typer tekstanalyse, hvor målet er å identifisere noen temaer eller kategorier i tekstene. Et sentralt poeng med å bruke innholdsanalyse som metode er at forskeren kan selv kombinere relevante teoretiske begreper sammen med tekstmaterialet, som kan få fram nye sider ved tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 139-140). De sier videre at forskere kan gjøre det de kaller for innholdsanalyse, men bruke andre begreper på analysene. Ett eksempel på dette er dokumentanalyse, som ofte brukes når det er offentlige dokumenter som skal analyseres (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 136-137). Tekstanalyse kan deles inn i tre hoveddimensjoner, avhengig av hva forskeren vil få ut av analysen. En av disse tre dimensjonene innebærer å: «[...] tolke hvilke implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Denne dimensjonen treffer dette masterprosjektet da jeg har analysert datautvalget med et mål om å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene samt si noe om hvilke former for leseglede tekstene inviterer til. For å kunne si noe om dette har jeg måtte studert og nærlest samtlige tekster i datautvalget, og havnet derfor på en kvalitativ tekstanalyse som metode.

3.1.1 Analysekategorier

Jeg har analysert de skjønnlitterære tekstene i nasjonale prøver på 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021 med utgangspunkt i seks kategorier. Disse kategoriene var, som tidligere nevnt, handling, tematikk, sjanger, handlende personer og identifiseringsmuligheter, tids- og lokalkoloritt og invitasjon til leseglede. Utviklingen av kategoriene har delvis tatt utgangspunkt i forskningen til Roe og Vagle (2012) og Riise og Vaeng (2021) som handler om nasjonale prøver i lesing og kjønnsforskjeller i lesing. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i hva jeg selv syntes virket interessant, blant annet med bakgrunn i hva jeg har lært om leseopplæring. Dette har vært medvirkende faktorer i utviklingen av målsettingen for prosjektet. Prosessen med utviklingen av kategoriene har vært lang, og den ble vel egentlig ikke sett på som fullført før analysen var ferdig. Jeg har endret kategoriene underveis avhengig av hva jeg har sett i tekstene, og etter hvert som det dukket opp nye momenter som interesserte meg. Kategorien handlende personer og identifiseringsmuligheter har for eksempel utviklet seg fra å hete «hovedperson», og i utgangspunktet kun handle om hovedpersonen og kjønnet på vedkommende, til å nå hete «handlende personer og identifiseringsmuligheter». Kategorien tar for seg den handlende personen i form av kjønn og alder, og ser på bruk av fokalisering i tekstene. Videre har jeg underveis i analysen lagt til tids- og lokalkoloritt da jeg så at flere tekster brukte dette, og dette virket som et moment som kunne påvirke leseglede.

Kategoriene overlapper hverandre, og en kan ikke se disse hver for seg alene. Handling er kort fortalt forløpet av begivenheter i en tekst, mens tematikk er det sentrale meningsinnholdet i en tekst (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, s. 82 & 228). Når jeg skal analysere hvilken sjanger de ulike tekstene er, vil jeg blant annet se på hvilke tekstkomponenter tekstene består av. I analysen av handling og personer ser jeg blant annet på hvilket kjønn de handlende personene er, og beskriver hvilken fokalisering som brukes. Dette er interessant å se på i sammenheng med identifiseringsmuligheter, da vi vet at kjønn på de handlende personene kan være en mulighet for leserne å identifisere seg med (Roe & Vagle, 2012, ss. 436-438). Lokalkoloritt vil si at tekstene kan være farget av fenomener som er spesielle for tiden eller stedet handlingen foregår (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, ss. 127-128). I den siste kategorien, invitasjon til leseglede, vil jeg forsøke å analysere om tekstene kan bidra til leseglede hos leserne.

Det har vært utfordrende å kunne si noe utfyllende om samtlige kategorier, da de henger tett sammen og flere av disse kan sees i sammenheng med hverandre. Handling har vært den letteste kategorien, da dette er noe som kommer ganske eksplisitt frem i tekstene. Tematikk derimot har vært litt vanskeligere. Jeg har måtte nærlese tekstene flere ganger, og har forsøkt å gjøre dette med både mitt syn som voksen leser og synet til leserne, som går i 5. og 8. trinn. En tekst kan leses på flere måter, og ulike lesere kan derfor oppfatte ulike momenter i en tekst. Disse momentene har jeg forsøkt å se sammen som en helhet og derav ende opp med forslag til mulig tematikk for teksten. Handlende personer har vært nokså lett å analysere da jeg i hovedsak har sett på kjønnet til den handlende personen, mens fokalisering og tids- og lokalkoloritt har vært utfordrende. Fokalisering som begrep kan sees på som en måte å styre informasjonen for å skape interesse hos leseren, mens tids- og lokalkoloritt som kategori har krevd at jeg for eksempel har hatt kunnskap om ulike steders «typiske» kjennetegn. Dette har vært to utfordrende kategorier nettopp fordi jeg ikke visste hva de betydde før arbeidet med masteroppgaven, og fordi det krevde at jeg måtte lese meg opp på ulike steder for å klare analysere tids- og lokalkoloritt i enkelte tekster. Invitasjon til leseglede har desidert vært den mest utfordrende kategorien å analysere, men kanskje og den viktigste på grunn av viktigheten av at elever bør få oppleve leseglede. Noe av grunnen til at denne kategorien har vært utfordrende å analysere, kan være at dette er den kategorien jeg har slitt mest med å forklare og å få en håndfast definisjon på. Leseglede kan være et abstrakt begrep, og et fenomen, som kan være veldig individuelt, og derav også vanskelig å beskrive da det kan oppleves så forskjellig fra person til person.

3.1.2 Utvalg av data

Datamaterialet består av totalt 32 skjønnlitterære tekster fra de nasjonale prøvene i lesing for 5. og 8. trinn fra 2008 til 2021. Prosessen med å få tak i tidligere utgitte nasjonale prøver i lesing for 5. og 8.trinn viste seg å være lengre og mer utfordrende enn jeg først hadde antatt.²

² Jeg startet med å finne ut hvem som har ansvaret for å lage prøvene, som visste seg å være både Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Jeg sendte derfor e-post til begge instansene, men uten å få svar. Da valgte jeg å ta kontakt med Anita Brovoll Vaeng, som leverte en masteroppgave vår 2021 som omhandlet elevers lesepreferanser. Hun ga meg mailadressen til Hilde Hultin, seniorrådgiver ved avdeling for prøve- og eksamenstjenesten ved Utdanningsdirektoratet, som sendte meg tidligere utgitte nasjonale prøver i lesing. Hultin hadde dessverre ikke en komplett samling av prøvene, men

Det var viktig for meg å få en så komplett samling som mulig av de nasjonale prøvene i lesing, for å gi forskningen et bredt grunnlag og for å kunne trekke noen slags konklusjoner basert på analysen. Å ha et datautvalg som består av prøver for 15 år tilbake i tid kan være med på å styrke forskningens reliabilitet.

3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som brukes for å vurdere kvaliteten på et forskningsprosjekt. Gleiss og Sæther (2021, s. 201) definerer validitet som gyldighet. Dette er et moment som kan si noe om kvaliteten på både empirien og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validitet innebærer å vurdere sammenhengen mellom blant annet målsetting, metode og datautvalget i forskningen. Gjennom å gjøre dette undersøker en om det er sammenheng mellom det prosjektet har en målsetting om å undersøke, og det som faktisk blir undersøkt (2021, ss. 204-205). I mitt forskningsprosjekt gjelder dette for eksempel hvordan jeg kan få relevant informasjon gjennom mine tolkninger og analyser for å si noe om målsettingen for prosjektet. En styrke ved prosjektets validitet er sammenhengen mellom målsettingen og datautvalget, mens en svakhet derimot kan være det at kategoriene jeg analyserer tekstene etter, har utfordret meg i ulik grad, som tidligere nevnt.

Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet, og omhandler kvaliteten på selve forskningsprosessen. Et viktig moment innenfor reliabilitet er hvorvidt empirien har blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 201-202). Jeg er ikke i direkte kontakt med mennesker gjennom metoden tekstanalyse, men jeg må likevel være varsom og oppmerksom, og bevisst på min rolle som forsker. Selv om jeg analyserer tekster

sendte meg stort sett alle prøvene fra 2008 til 2020 for både 5. og 8. trinn. Jeg manglet da prøvene for 2009, 2015 og 2016 på 5. trinn og 2009 og 2015 på 8. trinn. Etter tips fra veileder sendte jeg mail til Astrid Roe som har gjort forskning på de nasjonale prøvene i lesing tidligere. Hun videresendte meg til Jostein Andresen Ryen, prosjektleder for nasjonale prøver i lesing, som hadde prøvene fra 2015 og 2016 for 5.trinn, og 2009 og 2015 for 8. trinn. Da manglet jeg altså kun prøven fra 2009 for 5. trinn. Andresen Ryen ga meg mailadressen til Hildegunn Støle som jobber for Lesesenteret. Hun henviste meg videre til Atle Skaftun – som kunne sende meg den siste prøven. Datamaterialet bestod da altså av nasjonale prøver i lesing fra 2008 til 2020 for både 5. og 8. trinn. Etter hvert kom jeg i kontakt med en bekjent av meg som hadde tilgang til de nasjonale prøvene for 2021, og vedkommende sendte disse til meg.

og gjør et «ufarlig arbeid», kan noen bli påvirket av de tolkningene jeg foretar meg (Duedahl & Jacobsen, 2010, ss. 73-75). Ifølge Duedahl og Jacobsen (2010, ss. 73-75) kan mine valg og fortolkninger påvirke forskningsprosjektet, og jeg må så langt det er mulig, gjøre objektive fortolkninger. Gleiss og Sæther (2021, s. 140) sier at siden det er forskeren som fortolker tekstene vil fortolkingene til en viss grad være subjektive, noe som er en utfordring i fortolkende kvalitativ forskning. Masterprosjektet mitt er av kvalitativ metode og fortolkingene og konklusjonene i oppgaven er delvis subjektive. Jeg som forsker har min egen forforståelse som er utfordrende å nullstille i møte med empirisk data. Et annet viktig moment i forhold til reliabilitet er om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Kategoriene er som nevnt utviklet på bakgrunn i egne interesseområder og resultatene fra forskning angående nasjonale prøver og kjønnsforskjeller i lesing. Jeg har forsøkt å gjøre grundig rede for hvordan analysen har foregått, noe som er viktig for at andre forskere skal kunne gjennomføre samme analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

3.3 Forskningsetikk

Forskningsetikk defineres av NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnvitenskap og humaniora, som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016). Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt må en ta hensyn til forskningsetikken, og følge ulike retningslinjer. En forsker må blant annet tenke på samtykke, konfidensialitet og anonymisering, samt unngå negative konsekvenser for forskningsdeltakerne. Dette kan by på noen særegne forskningsetiske utfordringer når en velger tekstanalyse som metode, avhengig av om tekstene regnes som private eller offentlige ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 140). I *Rammeverk for nasjonale prøver* (2017, s. 4) står det: «Rammeverket for nasjonale prøver skal etablere et felles grunnlag for utforming, gjennomføring og rapportering av prøvene. Ved å beskrive prøvenes innhold og form vil rammeverket bidra til klarhet og åpenhet om nasjonale prøver». De nasjonale prøvene gjennomføres ved alle skoler i landet og det er mange som har tilgang til dem. Resultatene fra årets prøver ligger tilgjengelige på hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet, som vil si at alle kan se disse. På bakgrunn av momentene nevnt ovenfor velger jeg å kvalifisere de nasjonale prøvene i lesing som offentlige dokumenter, som vil si at jeg ikke trenger samtykke fra de som har laget prøvene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 141). Det bør nevnes at da jeg fikk tilsendt

prøvene på e-post forklarte jeg hva de skulle brukes til og hva målsettingen med masterprosjektet var.

4 Resultater og drøfting av funn

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli systematisk presentert gjennom disse punktene: handlende personer og identifiseringsmuligheter, handling og tematikk, tids- og lokalkoloritt og til sist invitasjon til leseglede. Videre vil jeg forsøke å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing for 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021, samt si noe om hvilke former for leseglede det inviteres til i prøvene. Dette vil jeg gjøre ved å drøfte hovedfunnene fra analysen i lys av relevant metode og teori. Jeg vil i det videre først si litt om hvilke teksttyper datamaterialet består av, og deretter forsøke å si noe om samtlige kategorier knyttet opp mot datamaterialet.

4.1 Teksttyper

Datamaterialet består av skjønnlitterære tekster fra nasjonale prøver i lesing på 5. og 8. trinn, og disse er både utdrag og hele tekster. Dette utgjør totalt 32 tekster som kan deles inn i ni ulike teksttyper. Jeg velger å komme nærmere inn på et utvalg av disse tekstene. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre poengene, men også for å gjøre analysen lettere å lese. Tekstene jeg har valgt fra 5. trinn, er alle innenfor epikkgruppen, som er den fortellende litteraturen (Hamm, 2022):

- fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (2008)
- fortellingen «Løveungen som ikkje kunne brøle» (2009)
- novellen «Monstermamma på krigsstien» (2011)
- eventyret «Den fattige rike» (2012)
- fabelen «Fuglen som var for vakker til å arbeide» (2014)
- eventyret «Skyggen» (2018)
- novellen «Et fantastisk skudd i blinde» (2019)
- utdraget fra romanen *Eksperimentet* (2021)

Tekstene jeg har valgt fra 8. trinn er også alle innenfor epikkgruppen, bortsett fra «Mitt liv som ekstremsporter» fra 2014, som er et essay.

- utdraget fra romanen *Naiv. Super.* (2008)
- utdraget fra romanen *Kiffe kiffe i morgen* (2009)
- novellen «Sjakkspillet» (2010)

- novellen «Deportert midt i frokosten» (2011)
- utdraget fra romanen *Kafka på stranda* (2012)
- novellen «Noen som ser deg» (2013)
- essayet «Mitt liv som ekstremsporter» (2014)
- utdraget fra romanen *Min kamp 3* (2015)
- novellen «Å fiske med morfar» fra 2018
- utdraget fra *Korta Stycken* (2019)
- utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (2020)
- utdraget fra romanen *Syden* (2021)

Jeg har forsøkt å velge ut tekster som kan vise mangfoldet av skjønnlitterære tekster i de nasjonale prøvene. Utdraget fra romanen *Syden* (2021) har ei jente som handlende person, mens fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (2008) har dyr som handlende person. Novellene «Monstermamma på krigsstien» (2011) og «Sjakkspillet» (2010) har derimot gutter som handlende personer, noe som også er gjeldende for mange tekster i det totale datamaterialet. Tekstene jeg har valgt ut, viser også litt ulik tematikk, noe jeg tenker kan være relevant å få frem med tanke på tema og målsetting for oppgaven.

Datamaterialet består, som nevnt, av totalt 32 tekster og ni ulike teksttyper. Jeg har kommet frem til de ulike teksttypene ved å se på hvilke sjangertrekk tekstene har, men det har vært vanskeligheter med å komme frem til eksakte tall for de ulike teksttypene i datamaterialet. Enkelte av teksttypene er vanskelige å skille mellom, som for eksempel novelle og fortelling. Begge disse er fortellende tekster og kan ha flere likhetstrekk, som for eksempel det å ha en kronologisk fortellermåte. Fabler og myter er også to teksttyper som kan være vanskelig å skille mellom på grunn av deres mange likhetstrekk. I fabler er det ofte vanlig at dyr kan snakke, mens i myter forsøkes det ofte å forklare naturlige hendelser som før ikke kunne forklares gjennom vitenskap.

4.2 Tids- og lokalkoloritt

Tids- og lokalkoloritt er hjelpemidler forfatteren av en tekst kan bruke for å farge teksten med blant annet skildringer av personene eller naturen. Dette kan gjøre teksten mer spennende og artig å lese, og kan være med på å gi elevene identifiseringsmuligheter. Bruk av tidskoloritt i

en tekst kan fungere som et virkemiddel for å gi teksten preg av en bestemt tid (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, ss. 229-230). Lokalkoloritt kan være ulike fenomener som er spesielle for tiden eller stedet der handlingen foregår (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, ss. 127-128). Dette vil si at bruk av tids- og lokalkoloritt kan farge teksten slik at enkelte lesere vil kjenne seg mer igjen i teksten enn andre. Hvis handlingen i en tekst utspiller seg i Oslo og det skildres som et miljø som er spesielt for en by, er det rimelig å anta at lesere som bor i Oslo føler en større trygghet og relaterbarhet til teksten enn lesere som bor i Finnmark. Dette kan være med på å påvirke leserens erfaringer med slike type tekster og kanskje også deres leseprestasjoner.

Tekster kan plasseres blant annet ut ifra tid og sted. Plassering ut ifra tid kan ha å gjøre med når teksten er skrevet eller når handlingen foregår. En tekst kan for eksempel være skrevet i 2021, men handlingen kan være satt til et annet år, eller handlingen kan være satt til det året teksten er skrevet. Tiden i en litterær tekst kan også brukes til å bestemme tidslinjen til handlingen. Forfatteren av en tekst kan for eksempel velge å fremstille handlingen, eller deler av handlingen, kronologisk, *in medias res* eller retrospektivt (Globalskolen, u.d.). Å analysere tidskoloritten til en tekst kan en blant annet gjøre ved å se på hvilket språk teksten har, eller om det er nevnt stedsnavn, personer eller fenomener som tilhører en gitt tidsperiode. De fleste tekstene er skrevet i de siste årene, med noen få unntak av tekster fra 1900-tallet, og en tekst på 5. trinn er fra 1986. Det er få av tekstene som har eksplisitt informasjon i teksten om når de er skrevet, eller når handlingen foregår. Fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (2008) er skrevet i 1969. Ord som: «skinnmager», «lassende fet» og «luntet», og setningene «Jeg tjener hos en god herre» og «[...] så skal jeg tjene din herre like trofast som du gjør», fungerer som tegn på at teksten er skrevet for mange år siden. Det er sjelden slike ord og setninger brukes i litteratur fra nåtiden. Jeg opplever også sjelden at disse ordene er en del av min generasjons vokabular. Videre er dette en tekst jeg anser som handlingstett da det er mye som skjer på tilsynelatende kort tid. Hunden og ulven møtes i skogen og utveksler noen ord, før de sammen går mot gården. Underveis ombestemmer ulven seg og springer av gårde. Novellen «Monstermamma på krigsstien» er skrevet i 2007, og dette er tydelig i teksten. Teksten handler om en gutt som må støvsuge rommet sitt for å få spille dataspill, og han kan vinne en ny mobiltelefon ved å gjøre dette. Handlingen viser oss at det foregår i nyere tid både på grunn av støvsugeren, gamingen og mobilen som premie. Teksten er lettlest, og det er få uvanlige ord. Dette er en tekst som benytter seg av *in medias res*, og som kan antas å ha handlingsspenn over noen timer. Den handlende personen kommer hjem fra skolen og gleder

seg til å game, men blir møtt av en konvolutt. Konvolutten inneholder informasjon om et spill han må gjennomføre før han kan gå løs på gamingen. Fortellingen «Løveungen som ikke kunne brøle» (5. trinn, 2009) har en handling som ser ut til å gå over flere måneder. Med tanke på at handlingen ser ut til å gå over så lang tid, er det lite som skjer, og teksten kan ikke sees på som særlig handlingstett. I utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) får vi lese om lærere som forteller historier fra gamle dager og elever som ikke er fornøyde med karakterene sine. Dette er bruk av tidskoloritt som kan være på å la elevene oppleve nærhet til teksten. Videre har teksten en kronologisk rekkefølge i handlingen. Stort sett hele handlingen foregår over det som kan virke som noen timer, foruten det siste avsnittet, hvor en får inntrykk av at det har gått litt lengre tid.

Noen av tekstene er vanskelige å plassere til en gitt tidsperiode. Ett eksempel på dette er novellen «Deportert midt i frokosten» (8. trinn, 2011). Det oppgis ikke når teksten er skrevet, men på bakgrunn av noen momenter i teksten kan det antas at det er flere år siden. Selve ordet «deportert» i tittelen gir meg assosiasjoner til krigstiden, og det at Javier blir hentet av politiet, som ikke sier noe til ham, styrker denne tankegangen. Hvis flyktninger mister sin midlertidige oppholdstillatelse i dag, får de enten innkalling til intervju hos politiet eller et forhåndsvarsel om tilbakekalling, og de kan ha rett til advokat hvis de trenger det (Utlendingsdirektoratet, 2022). Jeg kan ikke vite sikkert at Javier er en flyktning, men kombinasjonen av «deportert» i tittelen og det faktum at han blir hentet av politiet, gjør at jeg kan anta dette. Språklig sett kan teksten plasseres til vår tid. Dette er en tekst med en handling som tydelig foregår over noen timer, og som har en kronologisk rekkefølge. Det starter med at den handlende personen bare skal spise frokost på en restaurant, men ender opp med å styre den, iallfall for denne dagen. Også denne teksten er nokså handlingstett og har mye innhold over relativt kort tid.

Plassering ut ifra sted kan analyseres ved å for eksempel se på om det er brukt konkrete stedsnavn eller lokalkoloritt som peker ut stedet. Stedlige plasseringer kan for eksempel være «skandinavisk», «utlandet» eller «bymiljø». De fleste tekstene kan antas å ha Norge, eventuelt Europa, som stedlig plassering. I tekstene hvor plasseringen kommer eksplisitt frem, er det gjerne et stedsnavn som nevnes. I essayet «Mitt liv som ekstremporter» (8. trinn, 2014) skrives det at jeg-personen er på en passasjerbåt fra Oslo til Hamburg, og i utdraget fra boka *Korta Stycken* (8. trinn, 2019) skrives det at de er på tur til Glorihallen, som finner sted i Finland. Andre tekster nevner ikke plasseringen eksplisitt, men enkelte momenter gjør at jeg

kan anta at plasseringen er i Norge, eller Europa, som nevnt. Dette gjelder for eksempel utdraget fra romanen *Naiv. Super.* (8. trinn, 2008). Det nevnes blant annet Kveldsnytt, Solo og yrkesskole, som alle er momenter som er kjent i Norge. I eventyret «Skyggen» (5. trinn, 2018) skrives det «I landet med snø og lange netter [...]», og i novellen «Noen som ser deg» (8. trinn, 2013) skrives det «Det begynte å snø i midten av november. Jeg fikk nye ski til jul og [...]». Dette anser jeg som bruk av lokalkoloritt, og jeg tenker plasseringen er et nordisk land. Ett bymiljø som går igjen i flere tekster, er Oslo. I utdraget fra romanen *Syden* (8. trinn, 2021) skrives det blant annet «Jeg tør ikke å åpne vinduene som går ut mot gata, i tilfelle noen fra klassen går forbi og lurere på hvorfor vi lufter mens vi er i Syden», «Vinduene ut mot bakgården er det ikke så nøye med» og «[...] men likevel står luften helt stille inne i leiligheten». Disse tre setningene inneholder tegn som er mer typiske for en by enn for de landlige delene av landet vårt. Bakgård er nok også mest vanlig i eldre bymiljøer. Dette kan være med på å påvirke hvilke lesere som vil føle seg hjemme og trygge i tekstene, og som da også kanskje får en større identifiseringsmulighet. «Den slo seg ned blant de andre fuglene i kronen på silkebomullstreet», skrives det i fabelen «Fuglen som var for vakker til å arbeide» (5. trinn, 2014). Silkebomullstre er et tropisk tre, noe som gjør at jeg kan anta at teksten har stedlig plassering utenfor Skandinavia, kanskje helst i det globale sør. I utdraget fra romanen *Kiffe Kiffe i morgen* (8. trinn, 2009) oppgis det at den stedlige plasseringen er Paris, og selve ordet *metro* peker også mot at det er i Paris. Det er noen tekster i datamaterialet som verken har eksplisitte stedsnavn eller momenter i teksten som hjelper meg med å gjøre en stedlig plassering. En av disse er fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (5. trinn, 2008). Det er få skildringer av naturen eller stedet de er på, men på grunn av at det er en ulv med i handlingen kan en få en pekepinn på den stedlige plasseringen. Ulver lever ikke i hele verden, men blant annet i Europa, og jeg plasserer derfor teksten stedlig til Europa.

4.3 Handlende personer og identifiseringsmuligheter

Elevenes leseopplevelse kan påvirkes av flere momenter, og to av disse er handlende personer og identifiseringsmuligheter. Dette er to momenter som kan være med på å gi elevene muligheten til å relatere seg og føle nærhet, til teksten, og dermed også kanskje få positive leseopplevelser. Resultatene i Riise og Vaeng (2021) sitt forskningsprosjekt viser at elever synes det er viktig med identifiseringsmuligheter i tekster de leser, og gutter foretrekker å lese tekster med gutter som handlende personer. Dette er et interessant poeng, og har fungert som

en del av motivasjonen min for å analysere de handlende personene og identifiseringsmuligheter i tekstene.

I denne kategorien vil jeg ta for meg de handlende personene og fokalisering i teksten, og se dette i lys av spørsmålet om identifiseringsmuligheter for leserne. Handlende personer er de personene i teksten som utfører handlingen, eller som er viktigst i handlingen. Når jeg analyserer de handlende personene, vil jeg ha hovedfokus på kjønn og ulike trekk som kan regnes som typiske for ulike kjønn, samt se på alderen deres. Vi vet at tekstene er beregnet for elever på 5. og 8. trinn, og det virker passende å anta at de er valgt ut med tanke på at de alle, i ulik grad, byr på identifiseringsmuligheter for leserne. Identifiseringsmuligheter kan blant annet være avhengig av tematikk og handling, og kjønn og alder til de handlende personene i teksten.

På 5. trinn er det seks tekster som har dyr som handlende person: fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (2008), fortellingen «Løveungen som ikke kunne brøle» (2009), fortellingen «En nifs historie» (2013), fabelen «Fuglen som var for vakker til å arbeide» (2014), myten «Hvalens sjel» (2016) og fabelen «Tusenbeinets vakre dans» (2017). Få av disse tekstene sier eksplisitt hvilket kjønn dyrene har, men de er ofte tillagt trekk som kan gjøre at en kan anta at dyrene er av det mannlige kjønn. I flere av tekstene skrives det «han», selv om det gitte dyret ikke omtales med navn eller kjønn. I fortellingen «Løveungen som ikke kunne brøle» (5. trinn, 2009) har løveungen fått navnet Karsten, han omtales med «han» og løveungene kalles for konger. I fabelen «Fuglen som var for vakker til å arbeide» (5. trinn, 2014) omtales den vakre fuglen som «Min herre». Leserne kan identifisere seg med dyrene som handlende personer for eksempel basert på sine følelser og erfaringer med den gitte dyretypen, eller de kan identifisere seg med dyrene på grunn av hvordan dyrene blir fremstilt i teksten. Kjønn til dyret kan påvirke leserne til å identifisere seg med dem, og når dyrene er utstyrt med mannlige trekk, kan det være lettere for guttene å identifisere seg med dem, enn det kan være for jentene. Hvis dyrene hadde blitt omtalt som «de» eller «den» ville tekstene kanskje i større grad appellert til alle kjønn.

Videre på 5. trinn er det seks av totalt 15 tekster som har gutter som handlende personer: novellen «En fin tid» (2010), novellen «Monstermamma på krigsstien» (2011), eventyret «Den fattige rike» (2012), eventyret «Skyggen» (2018), novellen «Et fantastisk skudd i blinde» (2019) og utdraget fra romanen *Snillionen* (2020). Alle disse tekstene har en gutt som

handlende person, men alle har bipersoner rundt seg. Det er guttene som er i fokus, og mest sannsynlig er det disse leserne vil føle størst tilknytting til. De handlende personene er ulike i personlighet, og har derfor et vidt spekter på hvem som kan identifisere seg med dem, men det er sannsynlig å anta at flest guttelesere vil identifisere seg med de handlende personene i disse tekstene. De handlende personene ser ut til å være på omtrent samme alder som leserne av tekstene, utenom mannen i eventyret «Den fattige rike» (5. trinn, 2012). De handlende personene har blant annet interesser som dataspill, fotball, jenter og forelskelse. Disse momentene gjør at jeg kan anta at alderen til de handlende personene er omtrent samme som alderen til leserne av tekstene på nasjonale prøver. Alderen til den handlende personen kan være et moment som gjør at det er lettere for leserne å identifisere seg med teksten.

Tekstene på 8. trinn består av totalt 15 tekster. To av tekstene har ei jente som handlende person. Utdraget fra romanen *Kiffe kiffe i morgen* (8. trinn, 2009) handler om ei jente som kjeder seg og tar metroen fra stasjon til stasjon, og følger med på en tigger. Hun fantaserer om hvordan livet hans er, hvor han bor og hvordan familien hans er. I denne teksten brukes det hovedsakelig intern fokalisering, og vi får oppleve handlingen fra jentas øyne. Utdraget fra romanen *Syden* (8. trinn, 2021) handler om ei jente som dagdrømmer om en sommerferie i Syden istedenfor hjemme i Titten borettslag. Hun vil ikke at vennene skal vite at hun er hjemme hele sommerferien, og åpner derfor ikke vinduene ut mot gata. Hun tar oss med på dagdrømmingen, og vi får da innblikk i hennes tanker og følelser. De resterende tekstene, utenom «Et stønn» (8. trinn, 2008), har gutter som handlende personer. Tekstene med gutter som handlende personer er blant annet utdraget fra romanen *Naiv. Super* (8. trinn, 2008), novellen «Sjakkspillet» (8. trinn, 2010), utdraget fra romanen *Min kamp 3* (8. trinn, 2015), novellen «Å fiske med morfar» (8. trinn, 2018), utdraget fra boka *Korta Stycken* (8. trinn, 2019) og utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020). Alle disse tekstene har gutter som handlende personer, enten alene eller sammen med en annen gutt, en pappa eller en bestefar.

Guttene som handlende personer i de ni tekstene er alle på omtrent samme alder som leserne, foruten om i novellen «Deportert midt i frokosten» (8. trinn, 2011) og essayet «Mitt liv som ekstremsporter» (8. trinn, 2014). I disse to tekstene er de handlende personene eldre enn leserne selv. I tekstene som ikke har gutter som handlende personer, kan en på bakgrunn av tematikk anta at alderen deres er omtrent på samme alder som leserne av de nasjonale prøvene. Tematikk og handling i teksten kan også påvirke identifiseringsmulighetene for

leserne. Utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) handler om en gutt som blir sint fordi han får karakteren 5 minus på en prøve, og læreren kaller det imponerende. Denne tematikken mener jeg kan appellere til både gutter og jenter, da det å ha høye forventninger til seg selv og sine prestasjoner på skolen kan påvirke både jenter og gutter. Utdraget fra romanen *Naiv. Super* (8. trinn, 2008) og novellen «Sjakkspillet» (8. trinn, 2010) derimot er to tekster som rent handling- og temamessig kan tenkes å appellere sterkere til gutter enn jenter. Utdraget fra romanen *Naiv. Super* (8. trinn, 2008) handler om tre gutter som ødela et epletre som en pøbelstrek og novellen «Sjakkspillet» (8. trinn, 2010) handler om to gutter som er på skitur i lag, som egentlig ikke er venner, men begge vil imponere hverandre. Jeg tror dette er noe gutter kan identifisere seg med, da det er i tråd med en stereotypisk kjønnsfortolkning.

Dette, sett sammen med hva Roe og Vagle (2012) sier i «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på 8. trinn fra 2007 til 2011» om gutter, lesing og identifiseringsmuligheter, kan tyde på at tekstene på både 5. trinn og 8. trinn appellerer i størst grad til leserne som er gutter på grunn av det store omfanget av gutter som handlende personer. Det kan dog stilles spørsmål ved dette. Vi vet at gutters leseengasjement er avhengig av flere momenter, og det er neppe kjønnet på de handlende personene alene som avgjør om leserne identifiserer seg med teksten eller ikke. Roe og Vagle (2012, s. 425) har funnet at gutters leseengasjement ser ut til å være avhengig av både identifiseringsmuligheter og tematikk i tekstene. Identifiseringsmuligheter i teksten kan komme av flere momenter, og ikke bare de handlende personene. Å anta at tekstene på 5. og 8. trinn appellerer i størst grad til gutteleserne kun på bakgrunn av kjønnet på de handlende personene, kan tolkes til å gå imot resultatene til Roe og Vagle (2012, s. 425). De trekker som nevnt frem både identifiseringsmuligheter og tematikk i teksten som viktige momenter for leseengasjementet.

Riise og Vaeng (2021, ss. 51-54) fant at gutter og jenter vektlegger ulike ting som viktig når de leser en tekst. Jentene rangerte lengde på tekst i form av lengre tekster, godt språk og forståelse øverst på listen over hva de anså som viktigst når de leste en tekst. Guttene derimot satte interesse for temaet øverst. Både jentene og guttene hadde underholdning og spenning på andreplass, mens de rangerte det å kunne kjenne seg igjen i teksten ulikt. Det var bare 10 % av guttene som syntes det å kunne identifisere seg og kjenne seg igjen i teksten var viktig. Resultatene til Riise og Vaeng (2021) viser videre at guttene syntes en interessant tematikk var viktig, noe de sier stemmer overens med mulige forklaringer på kjønnsforskjellene i lesing da en tematikk som ikke appellerer til guttene kan gjøre dem mindre interessert i å lese.

Handling og tematikk i en tekst kan sammen med kjønnet på de handlende personene være med på å gi identifiseringsmuligheter for leserne. En tematikk og handling som for eksempel dataspill, fotball og forelskelse eller dagdrømming om sydenferie, vil nok gjøre sannsynligheten for identifiseringsmuligheter høyere, enn kjønn alene.

4.4 Handling og tematikk

Handling kan forstås som selve forløpet av begivenheter i en fortelling, mens tematikk er det sentrale meningsinnholdet i en tekst. Handling og tematikk er nok ofte av stor interesse for leserne, og kan være med på å påvirke leseopplevelsen deres. Tidligere forskningsresultater viser at elevene er mer motiverte og engasjerte om tekstene har en interessant handling og tematikk (Roe & Vagle, 2012; Riise & Vaeng, 2021). Dette er relevant for min analyse nettopp på grunn av det faktum at hvis leserne synes tekstens handling og tematikk er interessant, kan dette gjøre dem mer motiverte og engasjerte for lesingen. Dette igjen er noe som kan påvirke deres leseglede.

Tekstenes handling og tematikk varierer fra år til år, og er en relativt forskjellig på de to trinnene der de nasjonale prøvene i lesing gjennomføres. Tekstene på 5. trinn har ofte en handling som leserne kan relatere seg til på bakgrunn av interesser og hobbyer. Mange av tekstene har dyr som handlende personer, og handlingen foregår da rundt dyrene og deres liv. Mange elever er nok glade i dyr og kan like disse tekstene. En annen tekst elevene kan relatere seg til på bakgrunn av interesser og hobbyer, er novellen «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019). Den handler om en gutt som i drømmene er verdens beste fotballspiller, men i realiteten er han en av de dårligste på laget. Men på én kamp skårer han det avgjørende målet og får et kyss på kinnet fra jenta han er forelsket i. Handling og tematikk blir ofte påvirket av hvem som er handlende person i teksten. I de tekstene hvor det er gutter som handlende personer, skulle en kanskje trodd at de alle hadde tydelige stereotypiske guttetema – men slik er det ofte ikke. Jeg vil si det kun er to av tekstene med gutter som handlende personer som har tydelig, stereotypisk guttetema. Det er novellene «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) og «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019). De andre tekstene med gutter som handlende personer handler alle om forskjellige ting, og ingen av disse ser ut til å være innrettet mot gutter i utpreget grad. Tematikken i disse tekstene vil jeg si er tematikk som barn i aldersgruppen generelt kan relatere seg med, uavhengig av kjønn. Ett eksempel på dette er eventyret «Skyggen» (5. trinn, 2018), som

handler om en mann som ikke får sove og oppsøker hjelp hos flere ulike mennesker. De fleste mennesker, både unge og gamle, opplever nok fra tid til annen at det er vanskelig å få sove. Ett annet eksempel er novellen «En fin tid» (5. trinn, 2010) som handler om en gutt som får et sår i kneet som må sys, og lurere på hvor mye ekstra oppmerksomhet han vil få på grunn av det.

Videre i tekstutvalget for 5. trinn er det seks tekster som har dyr som handlende personer. Disse tekstene handler ganske enkelt om dyrene og deres liv der de bor, og hvordan de er, eller har det sammen med andre dyr. Tematikken, derimot, kan virke til å være litt dypere, og absolutt noe vi mennesker kan kjenne oss igjen i. Fabelen «Fuglen som var for vakker til å arbeide» (5. trinn, 2014) vil jeg si har en tematikk som går ut på at en ikke skal tenke at en er bedre enn andre, og da også kanskje Det nye testamentets gylne regel. Fortellingen «Løveungen som ikke kunne brøle» (5. trinn, 2009) har en tematikk som dreier seg om å bli godtatt for den du er. Dette er noe som kan appellere til stort sett alle mennesker, uavhengig av kjønn. Leserne, altså elever på 5. trinn, kan kanskje kjenne seg igjen i en slik tematikk basert på deres livssituasjon. Det kan oppstå uenigheter med venner, de har kanskje kommet i puberteten, eller de er kanskje usikre på hvor i vennegjengen de passer inn. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om elevene på 5. trinn får med seg en slik tematikk på nasjonale prøver, når de har en viss tid på seg til å gjennomføre prøven og kan føle et press på å gjøre det bra resultatmessig.

Tekstene er som oftest lettleste med et enkelt språk, og med en tematikk som kan appellere til barn på 5. trinnsalder. Handlingen i novellen «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) er et godt eksempel på tematikk som kan appellere til barn på 5. trinn. Elevene, spesielt guttene, kan statistikk sett være opptatte av både spill og mobiler. Noen tekster har tematikk som omhandler dyr, og novellen «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019) omhandler fotball og kjærlighet. På bakgrunn av skrivemåten og valg av tematikk i tekstene kan det antas at de handlende personene som oftest er på lik alder som leserne av tekstene. Eventyret «Den fattige rike» (5. trinn, 2012) har en eldre mann som handlende person, og utdraget fra romanen *Eksperimentet* (5. trinn, 2021) har både en gutt og ei jente som handlende personer. Mannen i eventyret «Den fattige rike» (5. trinn, 2012) er en fattig mann som får en magisk pung. For hver gullmynt mannen tar opp, kommer det en ny i pungen. Før mannen fikk pungen, og var fattig, tenkte han at han som rik ville nyte livet og hjelpe andre til å nyte det. Slik ble det ikke. Mannen blir grådig og er til slutt fattigere enn noen gang før. Utdraget fra

romanen *Eksperimentet* (5. trinn, 2021) handler om to tvillinger som bytter kjønn og roller. Han vil gjerne være ei jente, og hun kunne godt tenke seg å være en gutt. Men bare for en kveld, og de kaller det for et eksperiment. Dette er de to eneste tekstene, utenom de med dyr, som ikke har en gutt på omtrent 10-12 år som handlende person. I disse to tekstene, eventyret «Den fattige rike» (5. trinn, 2012) og utdraget fra romanen *Eksperimentet* (5. trinn, 2021), er de handlende personene nokså forskjellige fra hverandre. Den handlende personen i førstnevnte tekst er en gammel mann som ser ut til å leve livet alene. I utdraget fra romanen *Eksperimentet* (5. trinn, 2021) derimot, er de to handlende personene tilsynelatende unge, og antagelig på omtrent samme alder som leserne selv. I denne teksten er det ikke gutten alene som er i hovedfokus, men han sammen med jenta, noe som gjør at jeg tror denne teksten kan treffe både jente- og gutteleserne.

Tekstene på 8. trinn handler stort sett om hverdagslige ting som fisketur sammen med morfar, skitur i lag med en kompis eller dagdrømming om sydenferie. Handling og tematikk i disse tekstene virker også å være delvis styrt av de handlende personene i teksten, slik som på 5. trinn. De tekstene som har gutter som handlende personer, har ulike handlinger og tematikker, men de er, stort sett, alle rettet mot gutter og det en kan anta er stereotypiske gutteinteresser. Ett eksempel på dette er utdraget fra romanen *Naiv. Super* (8. trinn, 2008). Dette står i kontrast til de tekstene med gutter som handlende personer på 5. trinn, hvor kun to av tekstene hadde tydelige stereotypiske guttetema i handlingen og tematikken. Det er totalt 11 tekster på 8. trinn som har gutter som handlende personer. Tre av disse handler om at gutten gjør noe med faren eller morfaren sin, og deres forhold. Dette er utdraget fra romanen *Min kamp 3* (8. trinn, 2015), novellen «Å fiske med morfar» (8. trinn, 2018) og utdraget fra boka *Korta Stycken* (8. trinn, 2019). Alle disse tre handler om forholdet mellom en sønn og pappa eller morfar. Dette viser relasjonene en gutt kan ha til en annen mann i familien, som kan oppleves som både god og dårlig. Gutteleserne kan mye mulig kjenne seg fort igjen i dette, men det kan også være mulig for jenteleserne å kjenne seg igjen i det å ha en relasjon til en i familien som de verdsetter. De øvrige tekstene på 8. trinn med gutter som handlende personer har ikke handling og tematikk som er like tydelig rettet mot gutter som de jeg hittil har nevnt. Ett eksempel på dette er utdraget fra romanen *Kafka på stranda* (8. trinn, 2012). Denne teksten har en handling som kan ses på som spesiell for en annen kultur enn vår, da gutten faktisk rømmer hjemmefra for å finne mora og søsteren sin. Den delen i handlingen som omhandler jenta han møter, kan nok flere elever kjenne seg igjen i, da de er i den typiske alderen for å forelske seg og finne de første kjærestene. De tekstene som har gutter som handlende

personer, men ikke en utpreget stereotypisk guttehandling, kan være interessant for flere lesere. Disse tekstene har ofte en handling og tematikk som lesere kan relatere seg til, uavhengig av kjønn.

4.5 Invitasjon til leseglede

Lese glede kan være så mangt, og det er flere momenter som kan spille inn. Dette kan blant annet være en interessant tematikk eller en underholdende og spennende tekst (Roe & Vagle, 2012; Riise & Vaeng, 2021). Å kunne identifisere seg med noen eller noe i teksten kan også bidra til lese glede og gjøre leserne motiverte. Lese glede kan være lettere å oppleve om en har høy lese motivasjon, og en opplever kanskje oftere mestring om en er motivert for å lese (Bråten, 2007, s. 74). Dette er dog et aspekt som i utgangspunktet er vanskelig for meg å analysere, siden jeg har gjort en tekstanalyse. Analysen av invitasjon til lese glede i de nasjonale prøvene i lesing baserer seg på analysen av noen av de tidligere kategoriene. Denne kategorien er relevant for meg å analysere, blant annet på grunn av påvirkningskraften engasjementet og motivasjonen til elevene kan ha på lesingen. I *Rammeverket for nasjonale prøver* (2017, s. 8) står det blant annet at engasjement og motivasjon for lesingen er viktige momenter i det å forstå tekster, og dette kan sees på som faktorer som kan påvirke lese gleden til elevene.

Tekstene på 5. trinn ser ut til å som oftest ha en handling som elevene kan relatere seg til basert på interesser og hobbyer, uavhengig av kjønn. Men handlingen i to av tekstene ser ut til å være styrt av at det er gutter som er handlende personer. Dette er «Monstermamma på krigsstien» (2011) og «Et fantastisk skudd i blinde» (2019). De fleste tekstene på 8. trinn har hverdagslige ting i handlingene, men de ser ut til å være mer påvirket av kjønn til de handlende personene enn tekstene på 5. trinn. De tekstene på 5. trinn som har gutter som handlende personer, har oftest ikke handling og tematikk som er rettet mot gutter. Det kan se ut til at elevene på 5. trinn får invitasjon til lese glede. Tekstene ser ut til å variere i handling og tematikk, noe som gjør det mer sannsynlig at flest mulig kan oppleve lese glede, uavhengig av kjønn. På 8. trinn derimot synes det å se ut som at gutteleserne er best ivaretatt med tanke på lese glede, på grunn av overvekten på gutter som handlende personer kombinert med handlinger som kan antas å appellere i større grad til gutter enn jenter.

Roe og Vagle (2012) fant, som nevnt, at elevers lese prestasjoner er blant annet avhengig av elevenes interesser og identifiseringsmuligheter, og dette var noe som var av større betydning

for guttene enn for jentene. I tekstene i datamaterialet er flesteparten av de handlende personene, både på 5. og 8. trinn, mannlige eller mannlige konnotert, også i de tekstene hvor det er dyr som handlende person. Guttene virker å stort sett være på omtrent samme alder som leserne, bortsett fra noen få tilfeller hvor de er tydelig eldre enn leserne selv. På bakgrunn av handlingene i teksten kan en anta at flere av guttene har typiske gutteinteresser som fotball og dataspill. Hvis en skal se dette i sammenheng med Roe og Vagles (2012) resultater, kan dette gi gutteleserne en fordel med tanke på identifiseringsmuligheter i teksten. På grunn av at de handlende personene oftest er gutter, er det svært sannsynlig at guttene vil identifisere seg med dem, og dermed få en interesse for teksten og kanskje en bedre score. Dette er noe som kan tolkes som at det inviteres til leseglede for guttene i de nasjonale prøvene i lesing. Totalt tre av 32 tekster har jenter som handlende person. I to av disse, utdrag fra romanene *Kiffe kiffe i morgen* (8. trinn, 2009) og *Syden* (8. trinn, 2021), er jenta alene handlende person. Disse to tekstene har ikke handlinger som bærer preg av tydelige jenteinteresser. Den siste teksten med jente som handlende person, utdraget fra romanen «Eksperimentet» fra 2021, har en handling som kan appellere til alle kjønn, og ikke bare til jenter alene. Det bør også trekkes frem at selv om flere av tekstene i datautvalget har handlende personer med mannlige trekk, styres ikke alltid handlingene av dette. De tre tekstene med jenter som handlende person kombinert med flere tekster med handling og tematikk som kan appellere til leserne uavhengig av kjønn, sett i sammenheng med at elevens leseprestasjoner er avhengig av interesser og identifiseringsmuligheter, gjør det rimelig å anta at det delvis inviteres til leseglede for jentene også.

Leseglede kan også tenkes å bli påvirket av bruk av illustrasjoner i tekstene, som nevnt tidligere. Skovholt og Veum (2015, s. 27) sier at en tekst kan formidles både muntlig, skriftlig, visuelt og gjennom andre meningsskapende uttrykk, og illustrasjoner kan antas å være en del av dette. I tekstene på 5. trinn varieres det med bruk av illustrasjoner. Noen tekster har kun tekst, og ingen form for illustrasjoner, mens enkelte tekster inneholder illustrasjoner av ulike typer. Fortellingen «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) har to tegninger. Den ene er av ei løve alene mens den andre er av ei løve som sitter på ryggen til en krokodille, på det som kan antas å være ei elv. Disse illustrasjonene stemmer overens med det teksten formidler, og kan antas å være med på å forsterke handlingen. Tekstene på 8. trinn består nesten utelukkende bare av tekst, med ett unntak. I utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) er det et bilde av bokomslaget.

4.6 Drøfting

I det forrige kapittelet presenterte jeg studiens funn etter å ha analysert et utvalg tekster ved hjelp av seks kategorier. Funnene viser blant annet at leserne får identifiseringsmuligheter i tekstene, blant annet gjennom de handlende personene, valg av handling og tematikk og bruk av tids- og lokalkoloritt. Disse momentene ser ut til å være med på å styre i hvilken grad leserne føler nærhet eller distanse mellom tekstene og sin livsverden, noe som kan påvirke deres leseglede. I det videre vil jeg drøfte dette med utgangspunkt i disse fire momentene: tids- og lokalkoloritt, handlende personer og identifiseringsmuligheter, handling og tematikk og invitasjon til leseglede. I kategorien handlende personer og identifiseringsmuligheter vil jeg også si noe om bruk av fokalisering i tekstene. Deretter vil jeg forsøke å knytte kategoriene opp mot modell-lesere i de nasjonale prøvene.

Nasjonale prøver gjennomføres på tid, og har som formål å måle hvordan læreplanen og undervisningen fungerer. En prøve består av flere tekster, både skjønnlitterære og sakprosa, og til hver tekst er det knyttet spørsmål elevene skal svare på. På denne måten testes elevene i sin forståelse av teksten, idet spørsmålene skal være innenfor de tre aspektene ved lesing som grunnleggende ferdighet: å finne informasjon i tekster, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere teksters form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Spørsmålene til tekstene er blant annet flervalgsoppgaver, hvor det er riktige og gale svar. Dette vil da si at det innenfor rammene av disse prøvesettene finnes riktige og gale måter å lese teksten på, noe som kan tyde på at det er forutsett en modell-leser for teksten. Noen av spørsmålene er åpne, hvor elevene må bruke det aspektet ved leseferdigheter som innebærer å reflektere over og vurdere teksters form og innhold, og her er det nok flere svar som blir sett på som riktig, noe som åpner muligheten for flere modell-leserstrategier. Nasjonale prøver i lesing består av flere tekster som tilhører ulike sjangre, og som oftest er det en eller to tekster i hvert prøvesett som er skjønnlitterær. Dette kan tyde på at totalt i de nasjonale prøvene i lesing vil det være forutsett flere ulike modell-lesere. Variasjon i sjangre, og da også i handling og tematikk, kan være med på å gjøre at tekstene i ulik grad berører elevenes livsverden. Tekster som står litt fjernere fra livsverdenen til elevene, kan utfordre dem, og også være med på å utvikle deres lesekompetanse.

Nasjonale prøver i lesing har ikke primært som hensikt å invitere elevene til å glede seg over lesingen, og det kan nok sees på som et paradoks at forskningsspørsmålet for prosjektet mitt

omhandler hvilke former for leseglede det inviteres til. Tekstene i de nasjonale prøvene i lesing er imidlertid heller ikke valgt ut med tanke på at de *ikke* skal engasjere leserne, og det virker derfor passende å kunne trekke inn leseglede som et moment av vurderingen av datamaterialet. Leseglede kan, som tidligere nevnt, forstås som å handle om å la elevene få føle glede eller mestring ved leseaktiviteten. Dette kan nok gjøres på mange ulike måter, men en gjenganger hos flere forfattere er blant annet lesemotivasjon og viktigheten av positive leseopplevelser og identifiseringsmuligheter av ulike slag i tekstene. Dette ser ut til å være faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre, og som kan være med på å fremme leseglede hos elevene. Riise og Vaeng (2021, s. iv) sier blant annet at det viktigste for deres informanter var at teksten var underholdende, spennende og hadde en interessant tematikk, og Roe og Vagle (2012, s. 425) trekker frem at det ser ut til at gutters lesing og leseprestasjoner er sterkt avhengig av interesser og identifiseringsmuligheter i teksten. Men hva betyr det at en tekst er spennende og interessant? Det kan være vanskelig å gi en håndfast beskrivelse av kriteriet «en spennende, interessant og engasjerende tekst» for å fremme leseglede, men jeg vil forsøke å tydeliggjøre ulike perspektiver på dette. Når informantene til Riise og Vaeng (2021) sier at teksten må være underholdende, spennende og interessant, kan det være de gjør dette med ulike begrunnelser. Informantene kan ha en individuell oppfatning av hva det vil si at en tekst er spennende og interessant som baserer seg på deres interesser og livserfaringer, som ikke nødvendigvis en annen leser er enig i. Et annet perspektiv på hva en spennende og interessant tekst er, kan være tekstens narrative struktur. Oppbygningen av handlingen i form av innledning, hoveddel og avslutning, bruk av tid som for eksempel *in medias res* eller en retrospektiv teknikk eller hvor gjennomført den røde tråden er, er noen strukturer som kan skape opplevelsen av en spennende og interessant tekst. Andre lesere vektlegger kanskje muligheten for innlevelse i teksten som avgjørende for om teksten kan kvalifiseres som spennende og interessant.

4.6.1 Tids- og lokalkoloritt

Lesemotivasjon kan fremme leseglede, og lesemotivasjon kan blant annet komme idet leserne føler seg hjemme i teksten, for eksempel fordi de kjenner igjen tids- og lokalkoloritt. Det er, som tidligere nevnt, måter forfatteren kan farge en tekst på, blant annet med å bruke ulike fenomener som er spesielle for tiden eller stedet der handlingen foregår. Å bruke dette kan være med på å gjøre slik at noen lesere vil kjenne seg mer igjen i enkelte tekster enn andre, eller at ulike lesere vil danne ulike bilder av for eksempel de handlende personene. I flere av

tekstene i datamaterialet nevnes det snø og ski, noe som gjør at jeg har antatt at den stedlige plasseringen er et nordisk land. I andre tekster virker det til at handlingen foregår i et bymiljø, og ganske ofte i Oslo. Bruk av lokalkoloritt kan tenkes å være en medvirkende faktor når en diskuterer modell-lesere og leselyst i de nasjonale prøvene i lesing. Når handlingen foregår i Oslo, er det rimelig å anta at leserne med tilknytning til hovedstaden har flere kompetanser som passer inn i den tenkte modell-leseren, enn de som for eksempel kommer fra en bygd i Finnmark. Det kan også tenkes at elevene som holder til i Oslo, kan føle seg mer hjemme i en tekst som omhandler livet i byen, noe som kan virke fjernt og abstrakt for elever i distriktet. Geografi i tekstene er et av kompetanseområdene som kan påvirke modell-leserne i teksten. En slik bruk av lokalkoloritt kan snevre inn modell-leseren for nettopp denne teksten, og gjøre det vanskelig å omfavne flest mulig modell-leserstrategier. I en prøve som nasjonale prøver i lesing, som samtlige elever i landet gjennomfører, er det uheldig om tekstene kan gi fordeler for noen elever. Det kan diskuteres hvorvidt de skjønnlitterære tekstene burde være valgt ut med høyere fokus på plassering av handling i tekstene. Hvis den geografiske plasseringen i tekstene hadde vært jevnere fordelt, kunne dette åpnet for flere modell-leserstrategier og dermed også at flere elever kunne følt seg hjemme og trygge i tekstene – noe som kan påvirke leseglede deres.

Et annet moment som kan påvirke modell-leserne i teksten, er bruk av tidskoloritt. Fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (5. trinn, 2008) benytter seg av en tidskoloritt som gjør at teksten kan plasseres til en tidsperiode før 2000-tallet. Bruk av historisk ladede uttryksmåter og sjeldne ord kan gjøre teksten fremmed for elevene på 5. trinn, og de kan oppleve det som vanskelig å relatere seg til handlingen i teksten. Dette kan også påvirke deres leseopplevelse og leseglede. Novellen «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) bruker en tidskoloritt som tydelig viser oss at teksten er skrevet i nyere tid. Det er en tekst med få uvanlige ord, og handler om elementer som elevene kan kjenne igjen fra sin hverdag. Dette er eksempler på to tekster som på hver sin måte har en tydelig tidskoloritt, men som kan plasseres til to ulike tidsperioder. Disse to tekstene kan treffe ulike elever basert på elevenes interesser og tidligere leseopplevelser, og kan i ulik grad påvirke hvem som føler seg hjemme i tekstene. Jeg vil si det er mer sannsynlig at elevene føler seg hjemme i novellen «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) enn i fabelen «Nøden tvinger hunden i bånd» (5. trinn, 2008) nettopp på grunn av bruk av tidskoloritt som gjør at de faller innenfor ulike tidsperioder.

4.6.2 Handling og tematikk

Handling og tematikk kan sees på som to ganske like begreper, men også som ganske ulike. Handling er selve forløpet av begivenheter i en tekst (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, s. 82), mens tematikk er det sentrale meningsinnholdet i teksten. En tekst kan leses på flere måter og tematisere ulike momenter (Claudi, 2010, s. 180). Analysen av handling og tematikk viser oss at noen av tekstene har en handling som leserne kan relatere seg til på bakgrunn av interesser og hobbyer. Dette er blant annet novellene «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) og «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019). Handlingen i førstnevnte tekst appellerer nok lettere til gutter enn til jenter, siden det er velkjent at gutter gamer mer enn jenter. Novellen «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019) har en handling som jeg tror flere gutter vil kunne identifisere seg med, også fordi den handlende personen er en gutt. Å spille fotball er ofte mer populært blant gutter enn jenter, og de fleste ønsker nok gjøre det bra og få mye oppmerksomhet. Iallfall fra jenta de er forelsket i! Samtidig kan man påpeke at forelskelse er et tema som stereotypisk forbindes med jenter, og på grunn av dette kan det være jentene også vil like teksten og identifisere seg med den. Denne teksten er en tekst jeg tror vil falle i god smak spesielt hos guttene, men og jentene, på 5.trinn, når det gjelder identifiseringsmuligheter.

I disse to tekstene, «Monstermamma på krigsstien» (5. trinn, 2011) og «Et fantastisk skudd i blinde» (5. trinn, 2019), virker handlingen også å være til dels avhengig av kjønnet på de handlende personene i tillegg. I begge tekstene er det en gutt som handlende person, og leserne får ta del i deres tanker og følelser. Dette kan være en fordel for gutteleserne med tanke på identifiseringsmuligheter, da det erfaringsmessig er mer sannsynlig at de vil kjenne seg igjen i tankene og handlingene til gutter som handlende personer, enn hva jenteleserne vil gjøre. En handling styrt av kjønnet på den handlende personen er ikke typisk for flertallet av tekstene i datamaterialet. Analysen av handling og tematikk viser nemlig også at flestparten av tekstenes handlinger og tematikker ikke ser ut til å være tydelig kjønnsavhengige, og da altså noe leserne kan identifisere seg med uavhengig av kjønn. Fortellingen «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) og utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) er to eksempler på dette. Disse er skrevet slik at de handlende personene har en del mannlige trekk, men handlingen og tematikken i tekstene gjør det interessant for alle kjønn. Disse funnene kan tyde på at handling og tematikk i tekstene er av betydning for leserne, men også at handlingene ikke styres av (og av og til står i motsetning til stereotypiske forestillinger om)

kjønnnet på de handlende personene. En handling som ikke er styrt av kjønnnet på de handlende personene, kan omfavne flere elever og være med på å gjøre slik at flere elever kan like teksten. Dette kan sees på som en faktor som kan være med på å la elevene få oppleve leseglede. Videre kan handlinger som ikke er styrt av kjønnnet på de handlende personene, også gjøre slik at flere elever faller innenfor den tenkte modell-leserstrategien, som også kan være med på å gi elevene en positiv leseopplevelse.

Analysen av handling og tematikk viser også at tekstene i ulik grad er handlingstette, og at tid som virkemiddel blir brukt ulikt. To eksempler på dette er fortellingen «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) og utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020). Begge tekstene har en kronologisk rekkefølge på handlingene. Førstnevnte tekst har en handling som foregår over flere måneder, og det er relativt lite som skjer med tanke på hvor lang tid handlingen foregår over. Utdraget fra romanen virker imidlertid stort sett til å foregå over noen få timer, foruten det siste avsnittet, hvor jeg-personen forteller om neste prøve og resultatet på denne. Tekster med ulik grad av handlingstetthet kan nok i forskjellig grad motivere elevene til lesingen, og elevene vil kanskje i ulik grad kunne anse teksten som engasjerende og interessant. Dette er to momenter som går igjen som faktorer til å kunne påvirke leseleden. Alderen til elevene kan også være en faktor som spiller inn på valg av tekster med liten eller stor grad av handlingstetthet. «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) er på prøven for 5. trinn og har en relativt kort handling som foregår over lengre tid, mens utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) har en relativt innholdsrik handling som foregår over delvis kort tid. Elevene på 5. og 8. trinn er i ulike faser i leseutviklingen og har dermed behov for tekster av ulik vanskelighetsgrad. En kan tenke seg til at disse to tekstene passer til de to ulike trinnene basert på elevenes lesenivå. «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) og utdraget fra romanen *Eksperimentet* (8. trinn, 2020) er for det første to ulike teksttyper, og romaner er nok mer typiske for de eldre elevene enn for 5. trinn. Videre er de i ulik grad handlingstette, men på grunn av hvilket trinn de henholdsvis er tenkt til, kan det tenkes at elevene anser de som engasjerende basert på grad av handlingstetthet.

4.6.3 Handlende personer og identifiseringsmuligheter

Elevenes lesing påvirkes blant annet av deres motivasjon og engasjement, men også av en interessant tematikk og identifiseringsmuligheter i teksten. Analysen viser oss at i flere tekster

har leserne identifiseringsmuligheter i form av kjønnet på de handlende personene. Datamaterialet består av totalt 32 tekster, hvor 17 av tekstene er fra prøvene på 5. trinn og resterende 15 tekster er fra prøvene på 8. trinn. Totalt sett er det flest gutter som handlende personer, både på 5. og 8. trinn. Fokaliseringen i disse tekstene er som oftest intern, med noen innslag av ekstern fokalisering. Kombinasjonen av flest tekster med gutter som handlende personer og en intern fokalisering, altså at leserne får se handlingen fra den handlende personens perspektiv, kan være med på å gi gutteleserne et fortrinn med tanke på identifiseringsmuligheter. Roe og Vagle (2012) fant i «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på 8. trinn fra 2007 til 2011» blant annet ut at det kan se ut til at gutters leseengasjement, leseutbytte og leseprestasjoner er avhengig av identifiseringsmuligheter i teksten, og at de identifiserer seg lettere med teksten om de handlende personene er av det mannlige kjønn. På bakgrunn av dette kan det se ut til at nesten samtlige tekster i datautvalget gir guttene større muligheter for identifiseringsmuligheter enn jentene, basert på de handlende personene og fokalisering i tekstene. Et annet moment som kan gjøre identifiseringsmulighetene med de handlende personene større, er alderen deres. Det kan se ut til at i de fleste tekstene, både på 5. og 8. trinn, er de handlende personene på omtrent samme alder som leserne. Dette kan en se blant annet på bakgrunn av handling og tematikk i tekstene. Tekstene handler ofte om tema som er relevante for alderen til leserne, og dette er noe jeg ser både på 5. og 8. trinn. På 5. trinn handler tekstene blant annet om dyr, gaming og forelskelse. Dette er momenter som det erfaringsmessig er sannsynlig å anta interesserer barn i denne alderen. På 8. trinn handler tekstene blant annet om karakterpress, forventninger fra venner om feriedestinasjon og generelt om venner. Totalt sett er dette tema som kan treffe elevene på begge trinnene, men jeg tror det er mer sannsynlig at elever på rundt 13 år kan relatere til en handling om for eksempel karakterpress enn elevene på 10 år. Karakterer er noe elevene først får kjennskap til på ungdomsskolen, og det virker derfor sikkert å anta at elever på 5. trinn ikke bryr seg om dette – også i en tid med nasjonale prøver.

Å kunne identifisere seg med noen eller noe i teksten, kan være med på å gi elevene en positiv leseopplevelse og kanskje da også leseglede. Ett poeng er likevel at det ikke bare er tekstene i seg selv som skaper leseglede, men dette er noe som kan og bør komme som resultat av en leseopplevelse. Det er verdt å nevne at det å kunne identifisere seg med teksten kun er en delvis målsetting for de nasjonale prøvene i lesing, siden det å kunne lese tekster der det er vanskeligere å identifisere seg med teksten, kan anses som en ferdighet i seg selv. Jeg vil i det videre drøfte ulike momenter som kan bidra til å oppleve leseglede.

4.6.4 Invitasjon til leseglede

Denne analysekategorien baserer seg til dels på de foregående kategoriene og kan sees på som en oppsummering av deres resultater. De foregående kategoriene viser oss at tekstene i ulik grad benytter seg av tids- og lokalkoloritt, og ulike eksempler viser at dette kan påvirke modell-leserne av teksten. Kjønnen til de handlende personene kan tyde på at gutteleserne kan identifisere seg i høyere grad med tekstene enn hva jenteleserne kan, hvis en ser på dette momentet alene. Handling og tematikk er to momenter som kan spille inn på identifiseringsmuligheter i tekstene, og da også invitasjon til leseglede, og jevnt over virker ikke handling og tematikk å være styrt av kjønnene på de handlende personene.

Jeg har tidligere påpekt at opplevelsen av leseglede kan påvirkes av momenter som positive leseopplevelser, interessante og engasjerende tekster og identifiseringsmuligheter, og at en tekst kan formidles på ulike måter. Det er få av tekstene i datamaterialet som benytter seg av illustrasjoner, men når dette gjøres, er det på ulikt vis. Noen tekster har kun tekst, og ingen form for illustrasjoner, mens enkelte tekster inneholder illustrasjoner som for eksempel tegninger eller bokomslag. I fortellingen «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) er det to tegninger, og imellom disse to og teksten er det et samspill som danner er tolkningsrom. Tegningene illustrerer det som skjer i handlingen, og er med på å gjøre slik at handlingen kommer sterkere frem for leserne. Både tegningene og den verbale teksten uttrykker meningsinnholdet i fortellingen, og dette kan tolkes til å være multimodal redundans, som Løvland (2010, ss. 2-3) skriver om. En slik bruk av illustrasjoner kan være med på å gjøre leserne engasjerte og motiverte for lesingen. I utdraget fra romanen *Tante Ulrikkes vei* (8. trinn, 2020) er det et bilde av bokomslaget. Bokomslaget består av navn på forfatter, boka og forlaget. Videre har det en tegning av et bygg og et huskestativ. Bygget kan en anta er et skolebygg, basert på handlingen i teksten. Bokomslaget som illustrasjon vil jeg si gjør mindre med engasjementet og motivasjonen til leserne, enn hva tegningene i «Løveungen som ikkje kunne brøle» (5. trinn, 2009) gjør. Tegningen av bygget og huskestativet forteller lite alene om hva boka handler om. Når en vet hva som skjer i boka og deretter ser bokomslaget, kan tegningen forsterke handlingen. Dette kan vise oss at bruk av illustrasjoner kan påvirke lesernes leseengasjement og lesemotivasjon, og da også kanskje deres leseglede. Leseglede handler nok også om flere ting som ikke kan oppnås i en slik prøvesituasjon som nasjonale prøver er. Dette kan være momenter som det å få velge sjanger og tekst selv, friheten til å stoppe opp i teksten, og virkelig ta seg tiden til å lese, eller det å ikke føle seg

overstyrt i lesingen (Pennac, 1999, ss. 85-98). I en prøve som dette legges det føringer på lesesituasjonen til elevene, og dette er ikke en naturlig setting for lesing. Tekstene er bestemt og valgt ut på forhånd, og elevene har ingen innspill på dette. I en naturlig setting ville nok flesteparten av elevene valgt tekster som de selv synes virker interessante, eller som de får anbefalt av for eksempel en lærer basert på sine tidligere leseopplevelser. En annen føring som legges, er tiden de får tilgjengelig på å lese tekstene. Elever leser i ulikt tempo og trenger ulik tid på å lese for å forstå en tekst. Dette står i motsetning til aspektene det ser ut til at Utdanningsdirektoratet (2017, ss. 7-8) vektlegger i deres definisjon på hva det vil si å kunne lese. De fremmer det synspunktet at lesing er en sammensatt og komplisert aktivitet, og det faktum at å kunne tilpasse lesingen etter formål, form og innhold er en del av det å ha en god leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 7-8). Dette går mer i retning av de sosiokulturelle aspektene ved lesing, enn hva de kognitive teoriene definerer lesing som – og til det som oftest vektlegges i skriveidaktikken. Føringer som legges ved gjennomføring av nasjonale prøver i lesing, kan være med på å påvirke hva elevene får ut av teksten de leser, deres leseopplevelse og dermed også deres leseglede, for lesegleden til elevene styrkes nok ofte av nettopp det å oppleve glede ved leseaktiviteten. Å oppleve leseglede er viktig for elevenes leseutvikling og leseopplevelse, og for å oppleve dette tror jeg det blant annet er viktig å få lese tekster som har en nærhet til livsverdenen en lever i.

Tekster kan ha ulik grad av nærhet og distanse til elevenes livsverden, også sett på som en følelse av å være hjemme eller borte i tekstene. Dette er en av flere momenter som kan være med på å påvirke lesernes opplevelse av leseglede. Ulik bruk av tids- og lokalkoloritt kan være med på å styrke nærheten og distansen til lesernes livsverden. Hvis disse to blir flittig brukt, kan dette gi fordeler og ulemper til leserne, i form av hvem som føler seg mest hjemme og borte i teksten. Tidskoloritt som lar leserne få en følelse av at de kjenner seg igjen kan være med på å gi de en følelse av at teksten er lett å lese og de kan bli motiverte av det kjente. Hvis de derimot møter på tidskoloritt som er fremmed for dem, kan dette være med på å enten gjøre dem demotiverte eller nysgjerrige på det ukjente. Andre momenter som kan påvirke følelsen av nærhet og distanse til tekstens setting, er de handlende personene og identifiseringsmuligheter i teksten. Jeg har tidligere konstatert at de handlende personene som oftest er gutter, foruten om i to tekster, og at alderen oftest ser ut til å være omtrent samme som leserne selv. Dette virker dog ikke til å styre hva tekstene handler om. Selv om flesteparten av de handlende personene har mannlige trekk, vil ikke dette nødvendigvis bety at jentelernerne føler en distanse til teksten. Å føle nærhet og distanse til egen livsverden kan

også si noe om i hvilken grad elevene blir utfordret på deres leseferdigheter og leseutholdenhet. Tekster som ligger fjernt fra elevenes livsverden kan utfordre elevene da de mye mulig må konsentrere og engasjere seg mer i teksten. Andre momenter i tekstene som kan gi leserne identifiseringsmuligheter er blant annet handling og tematikk, som i de fleste tekstene ikke ser ut til å være kjønnsavhengige. Handlingene er som oftest hverdagslige og lette å relatere seg til, da tekstene handler om emner som skitur, fotball, gaming og karakterpress. På bakgrunn av hva dagens unge statistisk sett vektlegger som interessant, vil jeg tro dette er emner som alle kjønn kan relatere seg til, men i ulik grad. Ulike lesere vil nok føle seg i ulik grad hjemme og borte i tekstene, basert på hva tekstene handler om, kombinert med hva de personlig synes er interessant. Det kan se ut til at alle disse momentene, og kategoriene jeg analyserte tekstene etter, i ulik grad påvirker hverandre og invitasjonen til leseglede. Et viktig poeng er dog at nasjonale prøver i lesing har ikke invitasjon til leseglede som sin primære målsetting, men som tidligere nevnt er ikke tekstene valgt ut for å *ikke* engasjere heller. Analysen av de skjønnlitterære tekstene kan være med på å vise at leseglede er et viktig moment, som ikke har vondt av å bli vektlagt i større grad.

5 Avslutning

Målsettingen for masterprosjektet har vært å beskrive modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing for 5. og 8. trinn i perioden 2008 til 2021, samt å reflektere over hvilke former for leseglede det inviteres til i prøvene. Oppgaven presenterer empiriske funn tilknyttet seks kategorier. Kategoriene representerer i denne oppgaven momenter som ansees som relevant med tanke på modell-lesere i de nasjonale prøvene i lesing.

Gjennom dette masterprosjektet har jeg ønsket å se nærmere på Roe og Vagles (2012) og Riise og Vaengs (2021) prosjekter og resultater, for å finne ut mer om de nasjonale prøvene i lesing. Deres prosjekter og resultater har vært til stor inspirasjon til meg i mitt prosjekt.

Mine funn viser at to av 32 tekster har det kvinnelige kjønn som handlende person, mens resterende har handlende personer med mannlige trekk. Dette kan gi gutteleserne fordeler med tanke på identifiseringsmuligheter, men det ser ikke ut til å være avgjørende da få av handlingene i tekstene er styrt av kjønn på de handlende personene. Dette åpner muligheten for at leserne, uavhengig av kjønn, faller innenfor den tenkte modell-leser. Videre viser funnene at å føle nærhet og distanse til egen livsverden gjennom å lese de skjønnlitterære tekstene, kan påvirkes av flere momenter. Flere av tekstene gir mulighet for elevene å relatere seg til teksten gjennom interesser og hobbyer, noe som kan gi de en følelse av nærhet til sin livsverden. Et annet moment som kan påvirke dette er bruk av geografi og stedlig plassering i tekstene. Et viktig poeng er at for å teste elevenes leseutholdenhet, som er en del av det nasjonale prøver i lesing gjør, er det ikke et kriterium at de skjønnlitterære tekstene må være nær elevenes livsverden. Å la elevene møte på tekster som er fjernere fra sin livsverden kan være med på å utfordre dem, og teste leseutholdenheten deres.

Formålet med nasjonale prøver i lesing er å undersøke hvordan læreplanen og undervisningen fungerer, og det å invitere til leseglede er ikke en del av den primære målsettingen deres. Å oppleve leseglede påvirkes av flere momenter, hvor noen av disse er momenter som ikke kan oppnås i en prøvesituasjon som nasjonale prøver er. Funnene mine viser derimot at det inviteres til leseglede i noen tekster i form av identifiseringsmuligheter av ulike slag.

Dette er et felt som bør forskes videre på for å øke bevisstheten om utvalg av tekster i de nasjonale prøvene i lesing. En prøve som nasjonale prøver i lesing, som gjennomføres

nasjonalt og som skal brukes til å kvalitetsutvikle den norske skolen, bør inneholde tekster som forutser en modell-leser som omfavner flest mulig elever. Min oppfordring til videre forskning vil være å undersøke i hvilken grad de som utvikler prøvene, har modell-lesere i fokus når de velger ut tekster og utvikler spørsmål til tekstene. Et annet moment som kan være interessant å undersøke, er modell-lesere i de resterende tekstene i de nasjonale prøvene i lesing, altså tekstene av andre sjangre.

6 Bibliografi

- Barthes, R. (1998). *Lysten ved teksten*. Oslo: Solum Forlag.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse: Metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Fagerli, M. (2021). Eksamensoppgave i LER-3500, Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse*. New York: Cornell University Press.
- Gilje, N. (2021). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Globalskolen. (u.d.). *Komposisjon*. Hentet 10.01.2022 fra <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99488>
- Hamm, C. (2022). *Epikk*. Hentet 03.03.2022 fra <https://snl.no/epikk>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), s. 279-299. Hentet 05.11.2021 fra <https://www.jstor.org/stable/468316>
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Hentet 19.01.2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- Langslet, L. R. (1995). *Rev eller pinnsvin? Tre essays om Hamsun*. Oslo: J. W. Cappelenes Forlag AS.
- Larsen, A. S. (2018). Fortelle teori. I A. S. Larsen, B. Wicklund, & I. Sørensen, *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s. 47-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ledsaak, S. (1961). *Om diktekunsten*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, s. 1-5. Hentet 09.05.2022 fra https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf
- NAOB. (2022). *Virkelighetslitteratur*. Hentet 03.03.2022 fra <https://naob.no/ordbok/virkelighetslitteratur>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 27.10.2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalattets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nordbø, B. (2020). *Vandrehistorie*. Hentet 17.10.2021 fra <https://snl.no/vandrehistorie>
- Olsen, M. (1996). Læserens rolle. I G. Kelstrup, & M. Olsen (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 178-198). Holstebro: Borgens forlag.
- Pennac, D. (1999). *Som en roman: Om gleden ved å lese*. Otta: Tano Aschehoug.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Riise, A., & Vaeng, A. B. (2021). *Elevers lesepreferanser*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A., & Vagle, W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing - et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), s. 425-440. Hentet 07.10.2021 fra <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-03>
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver - om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter for god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.

- Ryen, J. A., & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser - å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes, & J. A. Ryen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 135-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2015). *Tekstanalyse - ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (2021). *Skrivehjulet*. Hentet 17.10.2021 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Togeb, O. (2010). Handling, tekstualisering og tekst. *Skandinaviske Sprogstudier*, 1(1), s. 67-92. Hentet 27.10.2021 fra <https://doi.org/10.7146/sss.v1i1.3790>
- Tveit, Å. K. (2012). Reading Habits and Library Use Among Young Adults. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18(2), s. 85-104. Hentet 22.11.2021 fra <https://doi.org/10.1080/13614541.2012.714341>
- Tønnessen, E. S., & Maagerø, E. (1999). *Tekstblikk: Rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk ministerråd.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I H. Dahll-Larsson, M. Lillevangstu, & E. S. Tønnessen (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur*. Oslo: Unipub AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 19.10.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet 15.10.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/provenes-innhold/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet 15.10.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Hentet 15.10.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utlendingsdirektoratet. (2022). *Midlertidig oppholdstillatelse med flyktningstatus (beskyttelse/asyll)*. Hentet 05.02.2022 fra <https://www.udi.no/har-fatt-svar/tilbakekall-a-miste-en-oppholdstillatelse-eller-et-statborgerskap/midlertidig-oppholdstillatelse-med-flyktningstatus/#link-19451>

- Vestheim, O. P., & Sem, L. (2019). *Nasjonale prøver i norske riks-og regionaviser - en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver*. Hentet 15.10.2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/nasjonale-prover-i-norske-riks--og-regionaviser--en-historisk-tekstanalyse-av-redaksjonelle-framstillinger-av-nasjonale-prover/>
- Welo, E. (2019). *Trojanerkrigen*. Hentet 03.02.2022 fra <https://snl.no/trojanerkrigen>

7 Vedlegg 1: Oversikt over skjønnlitterære tekster på prøvene for 5. trinn

År	Tittel	Stedlig plassering	Tidsmessig plassering	Kjønn
2008	«Nøden tvinger hunden i bånd»	Europa	1969	G
2009	«Løveungen som ikkje kunne brøle»	-	2002	G
2010	«En fin tid»	-	1986	G
2010	«Jeg lager meg et nytt språk og skriver et dikt»	-	1996	N
2011	«Monstermamma på krigsstien»	Norge	Nåtid	G
2012	«Den fattige rike»	Russland	1994	G
2013	«En nifs historie»	-	Tidløs	G
2013	«Den trojanske hest»	Troja	-	G
2014	«Fuglen som var for vakker til å arbeide»	Afrika	1998	G
2015	«De fem potetene»	Norge	Nåtid	G
2016	«Hvalens sjel»	Grønland	Nåtid	G
2017	«Tusenbeinets vakre dans»	-	2001	G
2018	«Skyggen»	Norge	Tidløs	G
2019	«Et fantastisk skudd i blinde»	Norge	Nåtid	G
2020	Utdrag fra romanen <i>Snillionen</i>	Norge	Nåtid	G
2020	«Parkeringsvakten i dyrehagen»	England	-	G
2021	Utdrag fra romanen <i>Eksperimentet</i>	Norge	Nåtid	J og G

8 Vedlegg 2: Oversikt over skjønnlitterære tekster på prøvene for 8. trinn

År	Tittel	Stedlig plassering	Tidsmessig plassering	Kjønn
2008	Utdrag fra romanen <i>Naiv. Super.</i>	Norge	Nåtid	G
2008	«Et stønn»	Nordishavet	Nåtid	G
2009	Utdrag fra romanen <i>Kiffe Kiffe i morgen</i>	Paris	Nåtid	J
2010	«Sjakkspillet»	Oslo	Nåtid	G
2011	«Deportert midt i frokosten»	-	-	G
2012	Utdrag fra romanen <i>Kafka på stranda</i>	Japan	Nåtid	G
2013	«Noen som ser seg»	Oslo	1993	G
2014	«Mitt liv som ekstremsporter»	Oslo til Hamburg	Nåtid	G
2015	Utdrag fra romanen <i>Min kamp 3</i>	Norge	1970	G
2016	«Meldinger»	New York	2006	G
2017	«Løpe og hoppe»	Norge	1995	G
2018	«Å fiske med morfar»	Sverige	2006	G
2019	Utdrag fra boka <i>Korta Stycken</i>	Finland	Nåtid	G
2020	Utdrag fra romanen <i>Tante Ulrikkes vei</i>	Oslo	Nåtid	G
2021	Utdrag fra romanen <i>Syden</i>	Norge	Nåtid	J

