

# Lærerstudenten som leser – en undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske lærerstudenter

Beret Wicklund<sup>1\*</sup>, Ann Sylvi Larsen<sup>1</sup> og Gunilla Vikbrant<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU, Trondheim, Norge; <sup>2</sup>Högskolan i Kristianstad, Kristianstad, Sverige

## Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en studie av hvilke litterære erfaringer en gruppe svenske og norske lærerstudenter har ved inngangen til lærerstudiet. Forfatterne har flere års erfaring med litteraturundervisning i lærerutdanningens norsk- og svenskfag, og i artikkelen problematiseres studentenes kompetanse innen litteratur og hvilke utfordringer lærerutdanningen står overfor. Studien er resultat av et samarbeidsprosjekt mellom lærerutdannere i morsmålsfagene i nordiske land gjennom Norplusprosjektet «Nabospråk i lærerutdanningen». Norplus-prosjektet har som formål å fremme språk- og kulturforståelse, litteraturlesing og undervisningskompetanse blant nordiske lærerstudenter. Samarbeidet har gjort det mulig å kunne se situasjonen ikke bare i et norsk, men også i et nordisk perspektiv. En tydelig tendens er at lærerstudenter er mindre aktive lesere jo lavere klassetrinn de kvalifiserer seg for å undervise på. De er generelt positive til lesing, og mange leser mye for opplevelse og avkobling, men da helst krim og internasjonale bestselgere. De har liten erfaring med mer avansert litteratur og klassikere, og en mer utforskende og reflekterende tilnærming til litteraturen.

**Nøkkelord:** *Lærerutdanning; fritidslesing; leseroller; litterær kompetanse; litterær erfaring*

## Abstract

This article presents a study of literary experiences in a group of Norwegian and Swedish students in Teacher Education in the beginning of their studies. The authors have taught Norwegian and Swedish for many years in Teacher Education. We discuss the concept of «literary competence», attitudes to literature and reading, and what challenges teacher's education face. The study is a result of cooperation between Teacher Education in the Nordic countries (Denmark, Sweden, Norway and Finland), financed by Norplus, in the project «Nabospråk i lærerutdannelsen» (Neighbor languages in Teacher Education). The aim of the project has been to promote Nordic student's mutual understanding of Nordic languages and culture, reading of literature and teaching abilities. This project has made it possible to see the situation not only in a Norwegian, but also in a Nordic perspective. The study shows that the students, who specialize in teaching Norwegian or Swedish on the lower levels in school, read less books than those who qualify for higher levels. The students

---

\*Korrespondanse: Beret Wicklund, Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU. Rotvoll Allé, 7004 Trondheim, E-post: beret.wicklund@hist.no

©2016 Beret Wicklund et al. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Beret Wicklund et al. «Lærerstudenten som leser – en undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske lærerstudenter.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 2, 2016, pp. 119–132. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.149>

are positive to reading books in general, and many of them read a lot for pleasure and relaxation, but mostly crime and international bestsellers. They have less experience from other genres in literature and classic texts, and a more reflecting attitude to reading.

**Keywords:** *Teacher education; leisure reading; role as reader; literary competence; literary experience*

Received: September 2015; Accepted: February 2016; Published: April 2016

## Læreren og litteraturen

Er det viktig at læreren i norskfaget eller svenskemnet er en engasjert leser? Dersom spørsmålet stilles til lærerstudenten, får vi kanskje et tvilende ja. Dersom vi går til faglitteraturen, får vi et ubetinget ja. Lærers interesse framheves som avgjørende viktig i didaktisk litteratur om lesing, litteraturarbeid og litteraturformidling fra de seneste årene (blant annet hos Birkeland & Mjør, 2012, s. 176, Tønnesen, 2007, s. 177 og Hennig, 2010, s. 125). At lærers engasjement generelt er viktig, er et anerkjent faktum i pedagogisk sammenheng. I den norske strategiplanen for Lærerløftet fra Kunnskapsdepartementet slås det fast at ingenting kan erstatte lærers faglige tyngde (KUD 2014, s. 7). Men selv om leseglede og entusiasme er et viktig grunnlag i all litteraturformidling og i litteraturarbeid i skolen, er det også skolens mål å utvikle elevens evne til å lese litteratur, det vi kaller «litterær kompetanse». I artikkelen forsøker vi å besvare følgende spørsmål: *Hvilke erfaringer har kommende grunnskolelærere med skjønnlitteratur? Er de engasjerte lesere og hva slags litterær kompetanse har de?* Vi vil først se på hva vi vet om lærers leseglede generelt og hva «litterær kompetanse» innebærer.

## Hvordan står det til med lærernes leseglede og syn på litteraturarbeid?

Et svært positivt bilde av lærernes leseglede, finner vi i Storrustens masteroppgave *Men hva leser lærerne?* (2010). Storrusten har gjennomført en kvantitativ undersøkelse og stilt spørsmål til 270 norsklærere i videregående skole. To tredjedeler oppgir litteraturinteresse som en av de viktigste årsakene til at de ble norsklærere. Storrustens informanter leser betydelig mer enn det norske gjennomsnittet, de leser både klassikere, samtidslitteratur og ungdomslitteratur. Storrusten spør ikke etter hvordan lærerne ser på litteraturundervisningen, men hun viser at lærerne også leser bøker som ungdommene er opptatt av, som for eksempel *Twilight*-serien.

I avhandlingen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) undersøker Kjelen hva norsklærere i ungdomsskolen forankrer litteraturundervisningen i. Han fant at det var et mindre utbredt synspunkt at elevene skulle utvikle litterær kompetanse, det viktigste var at elevene ble *glade i å lese*, ikke at de ble *gode til å lese* (Kjelen, 2013, s. 198). Kjelen har ikke undersøkt lærernes egen leseglede, men synet på litteraturundervisning. Når det gjelder grunnskolen, kan det synes som at norsklærerne ikke har den samme interessen for litteratur som på videregående skole. Uten at noen undersøkelser nevnes, hevder Kverndokken at resultatene av en slik undersøkelse i

grunnskolen neppe ville blitt like positive som for lærere i videregående, siden lærerne her må spre seg på flere fag og ikke har den samme faglige interessen og fordypningen som lærere i videregående (Kverndokken, 2012, s. 19). I Sverige er det gjort undersøkelser som bekrefter Kverndokkens antakelse. Våren 2006 ble 421 studenter som utdannet seg til svensklærere spurt om lesevaner og syn på lesing og skjønnlitteratur i skolen. Det viste seg at de som utdannet seg for å undervise på gymnaset, leste mer enn de som utdannet seg for å undervise på lavere klassetrinn (Petterson, 2009).

Hennig refererer også til grunnskolen når han i boka *Litterær kompetanse* gir følgende situasjonsbeskrivelse: «...mange lærere i dagens norske klasserom er ikke entusiastiske lesere, noe som burde være kilde til både undring og bekymring» (Hennig, 2010, s. 125). Som lærerutdannere for nettopp grunnskolen, med jevnlig kontakt med praksisfeltet, kan vi slutte oss til Hennigs beskrivelse. Gjennom vår undersøkelse av lærerstudenters forhold til litteratur og lesing, ønsker vi å bidra til en diskusjon om gode tiltak.

### Litterær kompetanse

Begrepet *litterær kompetanse* ble lansert av Culler i *Structural Poetics* (2002/1975). Med diktlesing som eksempel, knytter Culler begrepet til det å lese tekster som *litteratur*. Slik kompetanse forutsetter at leseren må kjenne tradisjonen, kulturen og de litterære konvensjonene, noe vi sosialiseres inn i gjennom gjentatte møter med litteratur (Culler, 2002, s. 131ff). Culler drøfter ikke hvordan slik kompetanse utvikles fra barndom til voksen alder, men framhever at litterær kompetanse er noe som må læres. I faglitteratur om litteraturdidaktikk ser vi at begrepet forklares på litt varierende måter.

Hennig (2010) deler litterær kompetanse i fire ulike komponenter, og knytter dem til kompetansemålene i skolens norskfag: *Kunnskap om tekst*, herunder sjangre og virkemidler, *kunnskap om kontekst*, som litteratur- og kulturhistorie, *kunnskap om lesing*, altså bevissthet om egne lesemåter og ulike lesestrategier, og til sist *litterær leseferdighet*, som innebærer å kunne danne forestillingsverdener, lese med innlevelse og oppmerksomhet, ha blick for at tekster kan være tvetydige og ha tålmodighet og vilje til å gå nødvendige omveier for å danne seg en mening om hva teksten forteller oss (Hennig, 2010, s. 83ff).

Hvordan denne utviklingen skjer hos elevene, drøfter Steffensen i *Når barn leser fiktion* (1995). Han forstår litterær kompetanse som bestående av to delkompetanser, *narrativ kompetanse* og *fiksjonskompetanse*. Narrativ kompetanse vil si å være i stand til å følge plottet i en fortelling, mens fiksjonskompetansen er å kunne «lese med fordobling», å se at teksten kan bety noe utover det rent handlingsmessige. Steffensens undersøkelse viser at barn opp til femte klasse som regel har narrativ kompetanse, men ikke behersker en fiktiv lesemåte. «De leser naivt projektivt som uttrykk for opplevelsessubjektivisme» (Steffensen, 1995, s. 163). Først på 9. trinn har de nådd en kognitiv utvikling som gjør dem i stand til å bruke en fiktiv lesemåte, slik at de kan skape en syntese av både opplevelse og forståelse av teksten. Årene mellom

5. og 9. trinn betegner han som den vanskeligste fasen i litteraturpedagogikken. Her må man lære elevene å foreta bevisste i stedet for ubevisste fortolkninger, og gi dem analyseredskaper til dette formålet. Både Hennig og Steffensen er opptatt av hvordan opplevelse og innlevelse ikke skal stå i motsetning til, eller erstatte formell kunnskap om sjangre, tradisjon og litteraturhistorie. Tvert imot er engasjement og leseglede et nødvendig grunnlag for videre utvikling.

### Skolekultur og litterær kompetanse

Studien *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* fra 2002, er sentral for å forstå hvordan forskjellige skolekulturer virker inn på studenters litterære kompetanse. Torell m.fl. forstår her litterær kompetanse som bestående av tre delkompetanser, der den første, *konstitusjonell kompetanse*, forstås som en medfødt evne til å danne fiksjoner, noe som samsvarer med Steffensens begrep *narrativ kompetanse*. Den andre er *performancekompetanse*, evnen til å analysere og uttale seg om litterære tekster, styrt av konvensjoner. Dette er i tråd med Steffensens begrep *fiksjonskompetanse*, men innebærer også kunnskap om tekst og kontekst, som Hennig nevner. Torell m.fl. opererer også med en tredje delkompetanse, *literary transfer-kompetanse*, som er evnen til å koble tekstens innhold til egne erfaringer. Deres funn var at de russiske studentene hadde høy performancekompetanse, men lav transferkompetanse, mens de svenske og finske studentene hadde lav kompetanse i å analysere litteratur, men greide i stor grad å koble teksten til egne liv. I Norge har Kjelen (2014) gjort en liten kvalitativ undersøkelse av nye lærerstudenters litterære kompetanse med samme undersøkelsesmetode som Torell m. fl. Undersøkelsen viser at de norske lærerstudentenes kompetanse ligner på de svenske og finske studentenes. De viser i liten grad at de forstår teksten som fiktiv tekst, svært få går i dialog med teksten og «... få av dei brukar lesemåtar som tyder på at dei har erfaring med å lese litteratur» (Kjelen, 2014). Resultatet synes å speile en kultur for arbeid med litteratur som preger norsk og nordisk skole, der opplevelse, innlevelse og aktualitet har en stor plass.

Vi ser altså at litterær kompetanse kan sees som en sammensatt kompetanse, som innebærer både innlevelse og det å kunne følge handlingen i en fiksjon og assosiere til egne opplevelser og erfaringer, men også å være i stand til å se tekster i en kulturell og historisk sammenheng, å kjenne de litterære konvensjonene, å kunne snakke om tekster, og å se at tekster kan inneholde motsetninger og uklarheter, og dermed være åpne for forskjellige tolkninger. Materialet i vår studie omhandler leseerfaringer og studenters syn på seg selv som lesere. For å kunne belyse funnene best mulig, vil vi holde oss til en vid forståelse av begrepet i vår drøfting.

For å kunne vurdere studentene som lesere, har vi funnet Appleyards teori om leseroller i *Becoming a Reader* (1990) nyttig. Appleyard har undersøkt hvordan vi opplever og responderer på litteratur gjennom livet, fra småbarnsalder til voksen alder. I utviklingen mot å bli kompetente lesere går vi gjennom forskjellige stadier, fra førskolebarnets lekende tilnærming til litteratur, til barneskolealderens fascinasjon for spennende, handlingsmettede fortellinger, *the reader as hero and heroine*, videre til

ungdomsårenes søken etter litteratur som kan fortelle om livet slik det er – på godt og vondt, og hvor leseren kan reflektere over seg selv i verden og søke etter mening; *the reader as thinker*. De to første periodene kjennetegnes av Torells *konstitusjonelle kompetanse*, evnen til å danne fiksjoner, som svarer til Steffensens *narrative kompetanse*. Den tredje perioden kjennetegnes av evnen til å koble fiksjonen til eget liv, Torells *literary-transfer-kompetanse*. På videregående- og høyskolenivå utvikles den analytiske leseren, *the reader as interpreter*. Nå skal studenten ideelt sett ha utviklet en *performance-kompetanse*, evnen til å analysere og uttale seg om litteratur.

Stadiene anses ikke som universelle slik som Piagets skjemateori, som den kan sies å ha fellestrekk med. Leseutvikling er i stor grad påvirket av kulturelle forhold og sosiale erfaringer, som utdanning og hva venner leser. Appleyards leseroller kan sees som retningsgivende for hvordan leseutvikling bør foregå i vår vestlige verden og samsvarer godt med målformuleringene for arbeidet med litteratur i skolen, med stigende krav til bredde i litteraturutvalget og dybde i forståelsen av litteratur oppover i årstrinnene. Appleyards stadier er ikke statiske. Pragmatiske lesere, de som er på Appleyards femte stadium, evner å velge leserolle ut fra tekst og lesesituasjon. Dersom man slutter å lese, risikerer man at leseutviklingen stopper opp. Ideelt sett burde lærerstudenter være på de øverste stadiene, med god analytisk evne og evne til å ha et metablikk på litterære tekster.

### Metode og materiale

For å styrke leselyst og litteraturdidaktisk kompetanse, har vi ved våre respektive høgskoler de siste årene, startet med et litteraturprosjekt de første ukene av norsk- og svenskstudiet for nye studenter. Prosjektet er en kombinasjon av forelesninger og ulike typer skriftlige, muntlige og praktiske oppgaver innen litteratur og litteraturdidaktikk. Her vil vi trekke fram bevisstgjøringsprosessen som skjer i begynnelsen av perioden. Den foregår ved at alle studentene skriver sin egen lesehistorie; en personlig tekst om hva de husker om sitt forhold til lesing og bøker de har lest og blitt lest for fra tidlig barndom og fram til starten på lærerutdanningen, gruppert kronologisk i disse fasene: Før skolealder, barneskole, ungdomstrinn, videregående skole/gymnas og perioden fram til lærerstudiet. Lesehistoriene omfatter dermed både fritidslesing og litteratur de har møtt på skolen. Dette er en reflekterende og memorerende tekst, der studentene får oppfrisket gode og mindre gode minner om leseopplevelser, og reflektert over sitt forhold til skjønnlitteratur. Lesehistoriene gir et godt innblikk i hvilken bakgrunn våre nye studenter har når det gjelder lesing av skjønnlitteratur og hva slags type lesere de er. I ulik grad viser historiene også hvilke sider av litterær kompetanse studentene har utviklet utover evnen til innlevelse.

Lesehistoriene er produsert i en ramme hvor faglæreren som modellering og inspirasjon har presentert oppgaven i sine respektive klasser og deretter fortalt sin egen lesehistorie. Studentene har så fått tenketid til å notere det de selv husker, og deretter samtaleid til å dele erfaringer med medstudenter i smågrupper. Lesehistoriene blir skrevet ferdig hjemme og levert på klassens læringsplattform. Tekstene blir

ikke gjenstand for formell vurdering, men studentene får en kort individuell skriftlig respons, og det er dessuten blitt gitt muntlig fellesrespons i klassene.

Undersøkelsen bygger på til sammen 124 lesehistorier. 37 av disse er skrevet av studenter ved grunnskolelærerutdanning for 1.–7. trinn ved HiST<sup>1</sup>, 28 historier av studenter ved grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn ved HiST, 59 historier av studenter ved grunnskolelærerutdanning for 4.–6. trinn ved Høgskolan i Kristianstad. Lesehistoriene er samlet inn i løpet av skoleårene 2013–2015.

### Kategorisering av materialet

Studentenes leseerfaringer er gruppert kronologisk i fem faser, i samsvar med hvordan oppgaven var formulert: Leseerfaringer fra førskolealder, fra grunnskole og mellomtrinn, fra ungdomstrinn, fra videregående/gymnasiet, etter videregående/gymnasiet og fram til starten på lærerstudiet. Vi har talt opp titler og forfatternavn som nevnes hos hver student i de ulike fasene og registrert sjangre som nevnes. Siden vi er interessert i studentene som grupper, har vi ikke laget noen oversikt over hvor mange verk hver enkelt student har oppgitt, men sett på det samlede antallet i hver fase. Gjennomsnittlig antall leste bøker rett før studiet i hver gruppe er tatt med for å se hvordan det samsvarer med de øvrige funnene for gruppa. Siden noen nevner enten forfatternavn eller tittel på et verk, og noen både og, er forfatter og verk ikke adskilt, men plassert i samme kategori. Serier er talt som ett verk. Videre er studentene kategorisert som lesere i tre grupper: De som leser sjelden eller aldri, de som leser mer sporadisk og helst i ferier, de som leser jevnlig og mye. Siden materialet ikke er et spørreskjema, men personlige fortellinger, er det ikke alle som har utdypet alle punktene og eksplisitt angitt hva slags type leser de anser seg selv for å være. I disse tilfellene har vi plassert dem i våre kategorier ut fra hva de sier om sine lesevaner og leseerfaringer. Begrepet «litterær kompetanse» er ikke brukt i studentoppgaven. I vår drøfting på dette punktet bygger vi på konkrete utsagn som viser ulike delkompetanser.

### Utvalg og begrensninger

Lesehistoriene kommer fra studenter som på forespørsel har gitt samtykke til at deres historier kunne brukes i forskning. Antallet utgjør dermed ikke hele kullet, men omtrent halvparten av studentene i de ulike klassene. Denne utvelgelsen vil kunne bety at de som har sagt ja, er de som er mest positive til lesing, slik at resultatet blir lite representativt for gruppa som helhet. Resultatene er såpass varierte at dette ikke synes å være tilfelle. Utvalget spiller heller ingen avgjørende rolle for den generelle tendensen vi ser og spesielt ikke for ulikhetene mellom de ulike gruppene. Det bør nevnes at slike lesehistorier ikke gir et fullstendig bilde av hva de ulike studentene faktisk har hørt og lest av litterære tekster fra tidlig barndom til i dag. De fleste har ganske sikkert lest mye mer enn de kommer på. Lesehistoriene forteller hva

---

<sup>1</sup>Høgskolen i Sør-Trøndelag, i dag Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU.

studentene *husker* å ha møtt av litteratur gjennom et kortvarig, men intensivt memoreringsarbeid. Her vil både lærerens modellering og innspill fra medstudenter rimeligvis ha hjulpet mange til å huske flere forfattere og verk enn de ville husket hvis de skulle ha besvart et anonymt spørreskjema om samme emne hver for seg. For studentenes egen bevisstgjøring og for det samlede resultatet ser vi dette som en fordel. Det er studentenes subjektive opplevelse av seg selv som lesere og hva de faktisk har i bevisstheten av viktige leseopplevelser, titler og forfattere, som er interessant i vår sammenheng. Materialet er imidlertid for begrenset til å kunne si noe allment om lærerstudenters litterære erfaringer i dag, men det er verdt å nevne at siden lærerutdanningen i Trondheim er svært populær (nummer tre i Norge etter Oslo og Bergen), så er opptakskravene høyere enn på landsbasis. Vi kan dermed anta at studentene i Trondheim i vårt materiale ligger noe over gjennomsnittet for norske lærerstudenter. Med få unntak kommer studentene i undersøkelsen rett fra videregående skole og er 19–20 år, men for de svenske studentene er denne andelen noe høyere. I det svenske materiale utgjør gutter 32%, i det norske materialet er andelen så liten at vi har valgt å ikke ta med kjønn som relevant kategori. På tross av disse begrensningene, mener vi at dette dypdykket sier noe om tendenser som gjelder dagens generasjon lærerstudenter, der kvinneandelen generelt er høy.

## Resultater

Studentene i 1–7-løpet i Trondheim tar 30 studiepoeng norsk som en obligatorisk del av lærerutdanningen. Karaktergrunnlaget deres er noe lavere enn for studenter som velger 5–10-løpet. Fra denne gruppa har vi 37 lesehistorier. Fra førskolealder oppgir de til sammen 108 forfattere eller boktitler, for barneskoleårene 115, ungdomsskolen 72, videregående 58 og i dag 54. Vi ser altså at hovedtyngden av positive leseerfaringer ligger i barndommen og at lesingen har en klar nedadgående tendens fra ungdomstrinnet til de begynner på lærerstudiet. 19% i denne gruppa oppgir at de leser mye, 11% at de leser lite eller kun i ferier, 27% at de ikke leser bøker, mens 27% ikke oppgir lesemengde. Disse studentene har i gjennomsnitt lest 1,5 romaner de siste månedene før lærerstudiet. Tallene viser at disse kommende barneskolelærerne har svært få litterære erfaringer. Flere av de som forteller at de aldri har vært glade i å lese, valgte likevel norsk som fordypningsfag i tredje klasse, blant annet en kvinnelige studenten som presenterer seg slik innledningsvis: «Her har du altså jenta som har klart å styre sine leselyster». Studenten forteller at hun aldri har vært interessert i å lese, selv om hun vokste opp med foreldre som leste kjente barnebøker på sengekanten; Prøysen, Egner og Lindgren. Selv har hun aldri lest, og hun avslutter med at hun fremdeles ikke har funnet interessen av å lese, noe hun beklager. Denne studenten er i selskap med flere. De beklager ikke den manglende leseinteressen med tanke på at de skal bli lærere, men flere av dem sier at de ønsker å videreføre kulturarven: «Tenker da spesielt på Pippi Langstrømpe, Karius og Baktus og Teskjekjerringa».

Lesehistoriene viser et tydelig skille mellom barneskole og ungdomsskole. Lystlesing og leseprosjekter dominerer på barnetrinnet, på ungdomskolen møter

de klassikere og skal analysere tekster. 34 klassiske titler nevnes i denne gruppa. Mange oppgir at de ikke leste bøker på fritida i disse årene, så bøkene de møtte i norskfaget har antagelig gitt dem de eneste leseerfaringene de har. Møtet med klassiske tekster omtales både positivt og negativt. En student forteller at lesegledden fikk sin renessanse på grunn av en ivrig norsklærer og Hamsuns *Pan*, men den samme studenten leste ikke Hamsun på fritida. Blant titler de studentene som er aktive lesere i dag oppgir som sin fritidslesning, finner vi heller ingen klassikere. Her er det krim, internasjonale bestselgere og virkelighetsbaserte fortellinger som dominerer. Gunnhild Corwins *Idas dans* (2005), en mors beretning om sin unge datter som døde av kreft, og Jon Gangdals *Jeg tror nok du vet det sjøl* (2010), en mormors beretning om dattersønnen som døde etter mishandling, nevnes av mange.

Studentene i 5–10-løpet i Trondheim kan velge mellom språklig og real/naturfaglig fordypning. De som velger språk, tar 60 studiepoeng norsk over to år. Inntakskravene er noe høyere enn for 1–7-løpet. De 28 studentene i materialet oppgir 28 titler/forfatternavn fra førskoleperioden, 36 fra barneskolen, 42 fra videregående og 63 fra sin lesning i dag. I denne gruppa nevnes det altså gjennomsnittlig 2,25 bøker pr. student som de har lest de siste månedene. Her ser vi en klart oppadgående tendens. Selv om antallet går noe ned fra ungdomstrinn til videregående, tar det seg godt opp fram til starten på lærerstudiet. Her har vi da også langt flere aktive lesere enn i 1–7-gruppa. 60% sier at de leser mye i dag, 32% at de leser lite eller bare i ferier, mens bare to sier eksplisitt at de ikke leser. I motsetning til 1–7-gruppa, nevnes relativt få klassikere, antageligvis fordi de har leseminner fra fritidslesning som er mer levende. Nyere norske forfattere som Erlend Loe, Jostein Gaarder og Lars Saabye Christensen er lest av mange sent på ungdomstrinnet eller i videregående, ofte knyttet til arbeid med saremnet i videregående. Blant bøkene de leser i dag er det i hovedsak bestselgere som i 1–7-gruppa, som Tatiana de Rosnays *Saras nøkkel* (2006), Victoria Hislops *Øya* (2005) og Khaled Hosseinis *Drageløperen* (2003), men bredden er noe større. Biografier, selvbiografier, sakprosa og bøker om krigen nevnes, og flere leser utenlandsk litteratur på engelsk. Mange har vært svært aktive lesere opp til ungdomstrinnet, og flere nevner bokklubber og serier. Engasjerte lærere trekkes fram som viktig for lesingen hos flere, mens møte med klassikere for noen har vært negativt: «...selv om det er flott at vi prøver å bevare vår kulturarv, tror jeg denne ødela mer enn den hjalp» sier en av jentene, som selv har vært i en vennegjeng av aktive lesere som diskuterte litteratur *utenom* skolen. Hun framhever også hvor viktig valgfrihet er for lesingen og sier at det er viktig å lese hjemme i tidlig alder, «da skolesystemet tar bort lesegledden». Flere av de som leser lite i denne gruppa, beklager dette og uttrykker at de ønsker å lese mer.

Studentene ved Høgskolen i Kristianstad følger en lærerutdanning som er innrettet mot 4.–6. klassesetrinn, og de tar 30 studiepoeng svensk fordelt på tre terminer. De 59 studentene i denne gruppen oppgir 200 titler fra førskolealder, 57 titler fra 1.–6. klasse, 46 titler fra 7.–9. klasse, 72 titler fra gymnasiet og 112 titler fram til i dag. Ved inngangen til lærerstudiet oppgir de altså et gjennomsnitt på 1,89 leste bøker for de siste månedene. De mest positive erfaringene knyttes til barndommen, og som for de norske studentene avtar lesingen på ungdomsskolen, men øker noe



i gymnastiden. Da er det riktignok lesing knyttet til skolen som nevnes. Etter gymnastiden ser vi at leselysten kommer tilbake. Mange har lest mye fantasy, og flere, spesielt guttene, framhever Harry Potter-serien som en åpning inn til litteraturens verden. Flere av guttene foretrekker faglitteratur og har i sin skolegang bevisst søkt å slippe unna å lese skjønnlitterære tekster. Som blant de norske studentene er det jentene som fascineres av fortellinger om utsatthet, vold og livets mørke sider. Her nevnes *Gömda* og *Asyl* av Lisa Marklund, *Inte som andra dottrar* av Deborah Spungen og *Pojken som kallades det* av Dave Peltzer. Som gruppe har de alle et positivt forhold til lesing, men også her er det bestselgere, krim og virkelighetsbaserte fortellinger som dominerer.

### Resultater – generelle tendenser

Både de norske og svenske lesehistoriene viser at studentene har mange gode minner fra barndommen, da mamma eller pappa leste på sengekanten. Astrid Lindgren er størst i begge land, og eventyrsjangeren kommer også høyt opp. H.C. Andersen og Brødrene Grimm er mer kjent blant svenske studenter, mens de norske kjenner Asbjørnsen og Moe. Den norsk-britiske forfatteren Roald Dahl er mer kjent i Norge enn i Sverige, mens den danske forfatteren Ole Lund Kierkegaard nevnes av flere svenske enn av norske studenter. Tove Janssons bøker om Mummitrollene nevnes i begge land, og det samme gjelder Albert/Alfons Åberg, Torbjørn Egner og Alf Prøysen. Det er interessant at Teskjekjerringa kun nevnes av svenske studenter. Elsa Beskow og H.C. Andersen nevnes også både av norske og svenske studenter, men noe mer av de svenske.

Lesehistoriene viser at vi har en betydelig nordisk kanon på det barnelitterære feltet, og at flere av studentene vektlegger at de ønsker å føre denne arven videre. Dette er bøker studentene har gode minner om at foreldre eller besteforeldre har lest høyt hjemme, det er neppe skolen som har formet denne interessen. Dette samsvarer med Brinks undersøkelse av svenske grunnskolelærere, hvor han finner at deres leseopplevelser som barn har minst like mye å si for tekstvalget i skolen som utdannelsen (Brink, 2009, s. 48).

Alle gruppene viser en klar nedgang i lesingen på ungdomsskolen. Mange studenter forklarer dette med at det blir mer lekser og mindre tid til fritidslesing. Samtidig blir det viktigere å være sammen med venner eller å drive med idrett. Flere nevner også at det ble «ukult» å lese bøker da de begynte på ungdomsskolen. Når det gjelder lesing på videregående og i voksen alder, skiller de norske 1–7-studentene seg klart ut i negativ retning, mens de norske 5–10- og de svenske 4–6-studentene i større grad bevarer og videreutvikler leseinteressen med årene. 1–7-studentene har som gruppe mindre leseinteresse, og viser liten nysgjerrighet overfor litteratur. De som leser har gjerne stivnet i én sjanger, som krim eller krigslitteratur. Forklaringen på hvorfor denne gruppa skiller seg ut, er kanskje at disse studentene ikke selv har valgt norsk i lærerstudiet, slik 5–10-studentene har gjort. 1–7-løpet kan også tenkes å generelt appellere til ungdom som primært ønsker å jobbe med barn uavhengig av enkeltfag, i motsetning til 5–10-løpet. For de svenske studentene er

svenskemnet obligatorisk, som norsk er det for de norske 1–7- studentene, men denne gruppen viser likevel en større interesse for lesing. Siden småtrinnet med begynneropplæringen ikke er med i deres utdanning, kan vi også tenke oss at de er noe mer disiplinlagt orienterte slik som 5–10-studentene, i motsetning til de norske 1–7-studentene. De sjangrene som nevnes av de fleste er fantasy, krimsjangeren og virkelighetsbasert fiksjon. Den gruppen som leser mest av alle, er 5–10-studentene. Blant dem nevnes også nyere norske forfatterskap. Det er likevel påtaketlig at moderne prisbelønte forfattere som Carl Frode Tiller, Karl Ove Knausgård, Kjerstin Ekman og Per-Olov Enquist ikke nevnes av noen, verken av de norske eller svenske studentene.

Mange kjenner klassiske verk fra skolen, men svært få leser klassikere i fritiden, selv ikke de som gjennom skolen har hatt sterke og gode leseopplevelser i møte med dem. I 1–7-gruppa nevner hele 92% av studentene titler på klassiske verk. Dette er den gruppa med færrest litterære erfaringer. Når de nevner klassikerne de møtte på skolen i dette memoreringsarbeidet, er det antageligvis fordi de har få – eller ingen – litterære erfaringer etter videregående.

### **Leseroller og litterær kompetanse**

Våre studenter viser at de har mye erfaring med leseroller som Appleyard tillegger andre og tredje stadium, leseren som helt/heltinne og den tenkende leseren. Krim og andre typer handlingsmettede fortellinger eller kjærlighetsfortellinger, innbyr til identifikasjon med helten og til å lese for spenningens skyld, og studentene knytter denne typen lesing til rekreasjon og underholdning. De omtaler det å lese virkelighetsbaserte fortellinger, biografier og fortellinger fra andre kulturer på en litt annen måte. Her ser vi i større grad spor av en tenkende leser som reflekterer over det leste og vurderer det i lys av egen erfaring. Mange framhever hvor interessant det er å få innblikk i andres liv, andre kulturer og hvordan det er å leve under vanskelig livsvilkår. Slike bøker setter dem som lesere i kontakt med eksistensielle og etiske spørsmål. Virkelighetsbaserte fortellinger er den sjangeren som skaper de sterkeste leseopplevelsene rent følelsesmessig. En student uttrykker det slik: «...känslan av att gråta och känna sorg för en annan människa var överväldigande och man läste varje sida i boken med vända». Som nevnt er det de kvinnelige studentene som nevner slike bøker, noe som kan tyde på at Gunilla Molloys studie av tenåringsjenters litteraturlesing fra 1999 stadig er aktuell. Molloy ser på det påtaketlige omfanget av lesing av slike bøker blant unge jenter, og tolker det som at de er et hjelpemiddel i jenters identitetsutvikling, ved å være en slags motstand eller protest mot de kvinnerollene de møter i litteraturen de leser skolen, som ofte er klassikere med tragisk slutt for den kvinnelige hovedpersonen.

Nesten en tredjedel av studentene i 1–7-gruppa inntar ingen leserolle, da de ikke leser litteratur. Landsgjennomsnittet i Norge ut fra Bokundersøkelsen i 2014, viser at det kun er 6% som sier at de aldri leser. I aldersgruppa 15–24 år oppgir 8% at de ikke leser. De kommende barneskolelærerne leser altså betydelig mindre enn det norske landsgjennomsnittet i samme aldersgruppe.

Hvor står da studentene når det gjelder den kompetansen de trenger for å undervise i litteratur ut fra skolens mål? Kompetansemålene for morsmålsfaget både i Norge og i Sverige vektlegger at elvene skal lære å lese ulike sjangre og for ulike formål, samt at de skal kunne samtale om innhold og form og sammenligne ulike forfatterskap. Lesehistoriene viser at studentene kjenner eldre barnelitteratur godt, men at de som fremdeles leser, holder seg til et smalt utvalg av sjangre, der bestselgere dominerer. Dette er i hovedsak handlingsorienterte bøker som ofte er skrevet i en enkel litterær form. Svært få studenter forteller om møter med tekster som byr på motstand og krever en mer utforskende og åpen tilnærming, som eldre tekster og modernistiske tekster som bryter med tradisjonell skrivemåte. Det er ytterst sjelden at studentene leser klassiske romaner eller prisbelønte forfattere. Studentene kjenner bare unntaksvis navn som Jon Fosse, Dag Solstad eller Kjerstin Ekman. I den svenske 4–6-gruppa skiller en student seg ut ved å fortelle at han i voksenalder har lest både klassiske verk som Dantes *La Divina Comedia* og Rousseaus *Emilie*, samt kriminal- eller skrekklitteratur. Mange har også så få litterære erfaringer at de vanskelig kan sammenligne forfatterskap, ei heller sammenligne nyere og eldre litteratur, slik læreplanen krever.

Vi finner relativt få spor av lesning som kan knyttes til de høyeste nivåene hos Appleyard, den tolkende og den pragmatiske leseren. Dette er lesere med fiksjonskompetanse, som leser forskjellig typer litteratur, og som også kan se boka som estetisk objekt og kan reflektere over språk og stil. Samlet sett reflekterer studentene lite over form og hvordan bøker er skrevet. I den svenske gruppa er det riktignok noen, 11%, som reflekterer over fortellerstil og som er inne på litterære analyser. Vi finner også noen eksempler på den tolkende leseren hos de norske studentene. En fra 5–10-gruppa skriver for eksempel: «...det har slått meg hvor vakkert Tore Renberg beskriver ungdommens skjelvende balansegang mellom å være redde, bortkomne og verdensmestre», og en annen: «Eg gav meg etter 50 sider av *Fifty Shades of Gray* fordi språket var dårleg». Slike refleksjoner er det imidlertid få av.

Når det gjelder hva lesehistoriene kan si om denne typen litterær kompetanse, må vi understreke at siden oppgaven var å fortelle om erfaringer med lesning, er fokus naturlig nok på *hva* studentene har lest og ikke *hvordan*. Oppgaven er ikke gitt for å belyse de sidene ved litterær kompetanse som kalles fiksjonskompetanse (Steffensens begrep for evnen til å lese med fordobling) eller performancekompetanse (Torells begrep for evnen til å analysere og snakke om tekster), og trolig kan mange studenter mye om dette som lesehistoriene ikke viser. En studie som den Kjelen har gjennomført, der studentene har fått en konkret tekst å drøfte, vil naturlig nok si mer om analysekompetanse. Vi mener likevel at lesehistoriene, nettopp ved at de viser individuelle *erfaringer*, gir et godt bilde av hvilke sider av litterær kompetanse studentene er fortrolige med og har opplevd som meningsfulle, slik at de tar dem i aktiv bruk i sin egen lesning. I dette perspektivet er det interessant at tekster som utfordrer, som krever tålmodig lesning og blikk for tvetydighet, noe Hennig framhever som en del av litterær kompetanse, ikke nevnes. Generelt ser vi svært få spor av tolkende og reflekterende lesning. Kanskje kan dette fraværet også være et

uttrykk for at studentene, i sitt syn på lesing, skiller skarpt mellom uforpliktende lystlesing som knyttes til fritiden og til barnetrinnet, og lesing av skjønnlitteratur som mer krevende fagdisiplin i skolens høyere trinn. I så fall er det vi ser uttrykk for at skolen i liten grad lykkes i få fram den sammenhengen fagplanene forutsetter at det skal være mellom leseopplevelse og utvikling av stadig høyere litterær kompetanse.

Studien viser at våre norske og svenske lærerstudenter har samme tilnærming til litteratur som de svenske og finske studentene som Torell m.fl. (2002) omtaler i sin sammenlignende studie av svenske, finske og russiske studenter. De er opptatt av handling, og viser lite av den typen faglig tilnærming som Torell m.fl. fant hos de russiske studentene. Med Steffensens (2005) begreper kan vi si at studentene har god narrativ kompetanse, men svak fiksjonskompetanse. Studien bekrefter også Kjælens (2013) antagelse om at lærerstudenter har få litterære erfaringer, og Pettersons (2009) undersøkelse som viser at lærerne har færre litterære erfaringer jo lenger ned i klassetrinnene de skal undervise.

### **Konsekvenser for lærerutdanningen**

Norskfaget og svenskfaget er et av skolens største fag. Når våre studenter begynner på lærerutdanningen har de ca. 2400 timer i norsk eller svensk bak seg. Lesehistoriene forteller oss indirekte mye om hvilke holdninger til litteratur de har møtt i skolen. Kjælens avhandling (2013) viser at norsklærere på ungdomsskolen først og fremst vil få elevene glade i å lese. I den norske og svenske grunnskolen synes det å være lite oppmerksomhet mot å utvikle elevenes litterære kompetanse utover innlevelse, og lesehistoriene vitner om at denne heller ikke i vesentlig grad blir utviklet i løpet av videregående/gymnasiet. Lesehistoriene forteller også at de studentene som ikke leser, eller som kun leser én sjanger, ikke ser dette som et problem med tanke på at de skal bli norsk- eller svensklærere. Storrusten (2010) fant at det å være en leser og orientere seg både i eldre og nyere litteratur var en viktig del av norsklæreridentiteten for lærerne på videregående skole, men hennes undersøkelse er gjort blant ferdigutdannede lærere, og våre studenter er i begynnelsen av studiet. Vi kan derfor ikke regne med at informantene har en «norsklæreridentitet» på det tidspunktet lesehistoriene ble skrevet. Våre funn blir imidlertid en påminnelse om at denne identiteten må bygges opp i løpet av lærerstudiet, og at en slik norsklæreridentitet også bør romme det å være en bredt orientert leser.

Vår undersøkelse bekrefter et bilde vi har fått gjennom flere år med lesehistorier fra studenter, at de fleste har en heller smal litterær bakgrunn ved inngangen til lærerstudiet. Det er en utfordring for oss lærere i norsk- og svenskfaget å hjelpe studentene med å nå den kompetansen de trenger for å bli gode litteraturdidaktikere.

Litterær kompetanse på alle nivå utvikles gjennom konkret og praktisk arbeid med litterære tekster, altså gjennom nærlesing og ulike former for litterære samtaler, eller ved spørsmål til tekster gjennom praktisk utprøving, slik at personlig tolkning kan utvikles gjennom et tolkningsfelleskap. Lesehistoriene forteller mye om leseprosjekter og individuell lesing i skolen, og kanskje har fokus på lese lyst og lese mengde fortrenget utforskende samtaler om litteratur som kan utvikle kompetanse til å snakke om

litteratur på stadig mer avansert nivå. Studentene trenger også å bevisstgjøres om ulike leseroller, slik at de kan oppleve og kjenne til andre gleder ved lesing enn ren underholdning. Det kan synes som den store utfordringen er å se sammenhengen mellom, og overgangen fra lystlesing til analyserende, reflekterende og estetisk lesing. Lystlesing og gode leseopplevelser står ikke i motsetning til reflekterende lesing, men er et nødvendig grunnlag. Studentene trenger gode konkrete erfaringer med at utforskende tålmodig lesing kan være både spennende og lærerikt. Videre må norsk- og svenskfaget gi studentene erfaring med ulike teksttyper, slik læreplanen forutsetter. Studentene er, som alle oss andre, under et sterkt kommersielt press når det gjelder hva som er lett tilgjengelig av litteratur. Lærerutdanningen har en utfordring i å gjøre studentene kjent med klassiske tekster og modernistiske tekster som byr på motstand i positiv forstand, og å la studentene få oppleve gleden ved utforskende nærlesing. Lesehistoriene viser at studentene har positiv holdning til barnelitteratur, kanskje det er nettopp her vi må begynne med de utforskende samtalene, før vi går over til mer krevende tekster.

## Biografi

Beret Wicklund er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU, Trondheim.

Hun underviser hovedsaklig i litteraturdidaktiske emner. Hun har publisert flere artikler om elevs skriving og Ibsens dramaer. E-post: beret.wicklund@ntnu.no

Ann Sylvi Larsen er førstelektor i norskdidaktikk ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU, Trondheim. Hun underviser i litteraturdidaktiske emner og skriving, og har utgitt flere artikler om barnelitteratur og om barns skriftlige fortellinger. Larsen har redigert samlingen *Hodeløsemenn og ihjelfrosne haikere* sammen med Roald Larsen (2001), og har utgitt boka *Gode grøss: Skrekkefiksjon for og av barn* (2015).

E-post: ann.s.larsen@ntnu.no

Gunilla Vikbrant är universitetsadjunkt i svenska och filosofie magister i pedagogik. Hon undervisar på kurser i svenska och svenska som andra språk samt handleder studenter i skrivande och studieteknik på Lärarresursentrum (LRC) vid Högskolan Kristianstad. I övrigt är hon involverad i ett nordiskt samarbetsprojekt samt internationella utbytesprogram. E-post: gunilla.vikbrant@hkr.se

## Referanser

- Appleyard, A. J. (1990). *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/LNU.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg til klassrummet. Läskarriär, skolkonon och verklighetsanpassning hos lärare i grundskolan. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bør man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 38–59). Stockholm: Liber.
- Culler, J. (2002). *Structural Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærerstudenter. *Norsk læreren*, 38(2), 56–66.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon danning og kompetanse*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å leseleksa på*. Oslo, Fagbokforlaget/LNU.
- Molloy, G. (1999). Om tonårsflokkors motståndsläsning. I *Årboka for litteratur for barn og unge*, (s. 67–80). Oslo: Samlaget, Norsk barnebokinstitutt.
- Petersson, M. (2009). «Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? – om blivande svensklärare som läsare». I L. Kåreland (Red.). *Läsa bør man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 16–37) Stockholm: Liber.

- Steffensen, B. (1995). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forlag.
- Storrusten, K. H. (2010). *Men hva leser lærerne? En undersøkelse av lesevanene til norsk lærere i videregående skole*. Masteroppgave. Universitet i Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E.S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Im i teksten – ut i livet*, (s. 177–189). Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Torell, Ö., Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Kunnskapsdepartementet 2015. *Strategi Lærerløftet – på lag for kunnskapskolen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)
- Bokundersøkelsen 2014. Hentet fra [http://www.forleggerforeningen.no/filemanager/download\\_file/file/719890.pdf/Leserundersøkelsen 2014.pdf](http://www.forleggerforeningen.no/filemanager/download_file/file/719890.pdf/Leserunders%C3%B8kelsen%202014.pdf)