



Den litterære langlesingens muligheter og utfordringer i digitaliseringens tidsalder

ANNE MANGEN, PROFESSOR & MARGRETHE SØNNELAND, FØRSTEAMENUENSIS, NASJONALT SENTER FOR LESEOPPLÆRING OG LESEFORSKNING, UNIVERSITETET I STAVANGER, NORGE

Teknologiske nyvinninger har alltid formet både hva, hvor mye og hvordan vi leser og har skapt premisser for hvordan vi forsker på, og underviser i lesing. I en tid der undervisningen i økende grad digitaliseres, er det nødvendig å diskutere litteraturlesingens plass innenfor nye rammer. I denne artikkelen skal vi fremheve viktigheten av å lese lengre litterære tekster. Vi kaster også et kritisk blikk på det utvidede tekstbegrepet: har oppmerksomheten på korte, multimodale tekster skjøvet de lange tekstene, og med det, evnen til kognitiv tålmodighet og kontemplasjon, ut av utdannelsen? Er det på tide å utfordre det utvidete tekstbegrepet?

Vi vil begynne med å diskutere langlesing og utholdenhet i digitaliseringens tid. Deretter skal vi gi oppmerksomhet til forskning som peker på hva slags tekster som brukes i skolen, før vi forsvarer lesing av de lange, litt krevende tekstene. Til slutt gjør vi rede for noen didaktiske implikasjoner som følger av artikkelen i sin helhet.

Langlesing og kognitiv utholdenhet i digitaliseringens tid

I løpet av kort tid har måtene vi leser på, endret seg radikalt. I særlig grad gjelder dette for dagens unge, som er storforbrukere av sosiale medier og som tilbringer mye av fritida foran en skjerm. Spesielt har utbredelsen av mobile teknologier, som nettbrett (på dansk: tablet) og smart-telefon, ført til at det nok leses og skrives mer enn noen gang. Samtidig er både *hva* vi leser og *hvordan* vi leser, temmelig annerledes enn for bare få år siden. I dag har vi tilgang til enorme mengder av tekster sammenlignet med tiden før internett og sosiale medier, for eksempel. Disse mediene legger til rette for lesing og skriving på en annen måte enn før, og tekstene er ofte korte og fragmentariske. Naomi Baron (2015) kaller den lesingen vi i dag primært gjør på digitale plattformer, for "reading on the prowl": Vi sjekker sosiale medier og blogger, holder oss oppdatert ved hjelp av nettaviser, og gjør også mye av lesingen av faglitteratur i forbindelse med studier og jobb, på en skjerm. Lesingen vår skifter dermed mellom en rekke ulike teksttyper og kontekster, ofte innenfor korte tidsspenn. Den lange lesingen, for eksempel av romaner, taper stadig mer terreng i denne kampen om oppmerksomhet.

Det er viktig for barn og unge å få erfaring med mange ulike typer tekster, både digitalt og på papir. Og det er ikke slik at den ene formen for lesing av visse typer tekster, alltid og til alle formål er kvalitativt "bedre" enn en annen. Men det er på sin plass å minne om at dette er svært *ulike* typer lesing, som har ulike kvaliteter og som bidrar på ulike måter – og i *ulik grad* – til utvikling og styrking av lesekompetansen. I de senere årene har det blitt tydelig at økende digitalisering har ført til en marginalisering av særlig én type

lesing – den sammenhengende og vedvarende lesingen av lengre, og gjerne komplekse, tekster som krever fokus og utholdenhet – kognitiv tålmodighet; *cognitive patience* (Wolf, 2018). Denne lese måten, ofte kalt dybdelesing – *deep reading* (Birkerts, 1994; Wolf & Barzillai, 2009; se også Wolf, 2018) – kan sies å være motsatsen til Barons (2015) ”reading on the prowl.” Med utgangspunkt i begrepets utspring hos Sven Birkerts (1994; 2006), og relansering av Maryanne Wolf og Mirit Barzillai (2009; se også Wolf, 2018), kan dybdelesing defineres som ”the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight” (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32). Som oftest knyttes ”deep reading” til lesing av lange og potensielt komplekse tekster i form av romaner, men betegnelsen er like relevant når det er snakk om lengre tekster som ikke er litterære – for eksempel biografier, lærebøker, lovtekster, eller andre typer sakprosa. Denne typen lesing er minst kompatibel med digitale teknologier, og er dermed blitt skjøvet ut på sidelinjen i takt med at skjermlesing er blitt den nye normalen.

” I de senere årene har det blitt tydelig at økende digitalisering har ført til en marginalisering av særlig én type lesing.

En slik marginalisering av den litterære langlesingen kan ha blitt godt hjulpet av trange fortolkninger av literacy-begrepet, som kan ha forskjøvet oppmerksomheten mot kortere tekster og vekk fra de tradisjonelle, mer komplekse sjangerne. En slik endring i tekstbegrepet kan forklare den økte interessen for digitale teknologier – også i skolen, all den tid nettopp sømløs integrasjon av statiske og dynamiske modaliteter er den kanskje viktigste egenskapen ved digitale grensesnitt, sammenlignet med den trykte boka. Disse nye rammene bidrar til at sammenhengende lesing av lengre tekster, både skjønnlitterære og informasjonstekster, får en mindre framtrekkende plass i norske klasserom enn de tidligere har hatt.

” En slik marginalisering av den litterære langlesingen kan ha blitt godt hjulpet av trange fortolkninger av literacy-begrepet, som kan ha forskjøvet oppmerksomheten mot kortere tekster og vekk fra de tradisjonelle, mer komplekse sjangerne.

Et av de viktigste spørsmålene når det gjelder lesing i dag og i framtida, er hvordan vi legger til rette for at langlesing har en plass i de unges hverdag. Den *kognitivt krevende lang-lesingen* er under press, og det er en utvikling vi bør være oppmerksomme på og forsøke å gjøre noe med. I denne artikkelen setter vi søkelyset på den potensielt krevende langlesingen i form av lesing av romaner: hva kan vi vinne på å stramme inn tekstbegrepet og gi plass til lengre, skjønnlitterære tekster i skolen?

Fra ”teaching literacy” til ”teaching literature”

Hvilken rolle litteraturlesing skal ha i norskfaget er et tema som settes på dagsorden ved jevne mellomrom, og debatten fikk fornyet kraft i forbindelse med utarbeidelsen av fagfornyelsen i 2020, da det i en periode var snakk om å utelate et tidligere så sentralt begrep som ”litteratur” og heller la det være en del av et overordnet ”tekst”-begrep (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Dagens utvidede tekst-begrep fikk for alvor gjennomslag i Norge med Kunnskapsløftet i 2006 (Hamre, 2014), da nye sjangre og digitale tekstformer som for eksempel blogger, film og dataspill ble en del av tekstmangfoldet elever skulle få kjennskap til både som lesere og skrivere. Femten år senere har fokuset på teksters modaliteter og ”bindestreks-literacy’er” (Mangen, 2006) – visuell literacy, digital literacy,

multi(modal) literacy, kritisk literacy, fagspesifikk literacy – i mange sammenhenger fortrenget en faglig bevissthet omkring det særegne ved å lese skriftlige tekster, dvs. et smalt lese-begrep. Noen implikasjoner av en slik praksis kan leses i resultatene fra LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er den største systematiske observasjonsstudien av litteraturundervisning i Skandinavia, og består av videomateriale fra 178 norsktimer på 8. trinn. Resultatene viste at elevene stort sett leser utdrag eller korte tekster som dikt eller noveller, og at tekstene som oftest tjener en funksjon som eksempler på enten sjangertrekk eller stilistiske virkemidler (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen et al., 2019). Videre så det ut til å være viktigere at elevene leste de litterære utdragene med tanke på å bruke de identifiserte virkemidlene i egen skriving, enn at de leste tekstene for å få en opplevelse av og forståelse for det særegne ved dem som estetiske og kulturelle uttrykks- og erkjennelsesformer (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen et al., 2019). Dette er problematisk, konkluderer forskerne, da det innebærer ”the risk of teaching literacy at the expense of literature” (Gabrielsen et al., 2019, s. 26). Oppmerksomheten mot korte tekster og utdrag kan forstås som en konsekvens av literacy-reformen (Berge, 2005) som la opp til et bredt og utvidet (og inkluderende) tekstbegrep, som betød at lærere måtte inkludere alle typer tekster i undervisningen.

” Videre så det ut til å være viktigere at elevene leste de litterære utdragene med tanke på å bruke de identifiserte virkemidlene i egen skriving, enn at de leste tekstene for å få en opplevelse av og forståelse for det særegne ved dem som estetiske og kulturelle uttrykks- og erkjennelsesformer.

Literacy-forskningens interesse for sammensatte tekster og et tilsvarende bredt lesebegrep kan ha som konsekvens at forskjeller mellom det å ”lese” bilder, film, lyd, og tekst forsvinner – eller i hvert fall ikke problematiseres i tilstrekkelig grad. Dette er uheldig, siden det er vesensforskjeller mellom hvordan vi prosesserer de ulike modalitetene, og slike forskjeller er viktige å kjenne til i et lærings- og utdanningsperspektiv. Mens vi kan tilegne oss uttrykk i audiovisuelle modaliteter som film, bilder og lyd ved hjelp av sanseapparatet vårt (syn og hørsel), krever tekst som modalitet i tillegg at vi avkoder symbolene som vårt alfabetiske språk består av. Dette er mer kognitivt krevende enn å se bilder eller film, eller å høre lyd. Tekst krever, i motsetning til bilder, lyd og film, en oversettelse av arbitrære og tilfeldige symboler – bokstaver, i vårt alfabet – til meningsfulle størrelser som igjen skal forstås og tolkes. Denne ferdigheten må læres gjennom systematisk leseopplæring, i motsetning til bilder og film som vi for det meste vil klare å forstå uten slik opplæring (se også van der Weel, 2011; Jajdelska et al., 2019). I tillegg er tekster alltid *underspesifiserte* på en måte som audiovisuelle medier ikke er. Lesing av tekst krever at leseren fyller ut en rekke tomrom for å etablere forståelse. I særlig grad gjelder dette litterære tekster. Denne aktive rekonstruksjonen bidrar til at leseren aktiverer sin forestillingsevne, som igjen inviterer til innlevelse. Audiovisuelle medier – som film – krever i langt mindre grad dette utfyllingsarbeidet, noe som trolig er en del av forklaringen på hvorfor dagens ungdom i større grad rapporterer at de sliter med å danne seg ”bilder i hodet” når de leser, med mindre de leser en tekst der de allerede har sett film- eller TV-serie-versjonen (se f.eks. Hauer, 2020).

Hvorfor er det viktig å lese lengre, skjønnlitterære tekster?

Tiden er overmoden for et skarpere fokus på dybdelesing – lang-lesing av litterære tekster – i skolen. Forskere har lenge framhevet hvordan lesing av skjønnlitteratur – fiksjon, fortellinger – bidrar til å fremme egenskaper som empati, innlevelse, forestillingsevne, selvinnsett og forståelse for andre mennesker og kulturer (se for eksempel Andersen, 2011; Nussbaum, 1997; Alsup, 2015). Judith Langer, for eksempel,

hevder at det å lese litterære tekster gir oss trening i å utforske nye sammenhenger: “Literature makes us better thinkers. It moves us to see the multi-sidedness of situations and therefore expands the breadth of our own visions, moving us towards dreams and solutions we might not otherwise have imagined” (Langer 1995, s. 145).

” Literature makes us better thinkers. It moves us to see the multi-sidedness of situations and therefore expands the breadth of our own visions, moving us towards dreams and solutions we might not otherwise have imagined.

Det finnes etter hvert også mye empirisk forskning som har påvist effekter av nettopp litterær lesing – i motsetning til for eksempel lesing av sakprosa-tekster – på for eksempel empati. Et mye omtalt eksperiment (Kidd & Castano, 2014), publisert i *Science*, testet hvorvidt deltakerne skåret høyere på empati avhengig av hva slags tekster de hadde lest. En gruppe leste bestselgere, en annen leste litteratur skrevet av prisbelønte forfattere, og en tredje gruppe var kontrollgruppe (som ikke leste i det hele tatt). Resultatene viste at den gruppa som hadde lest kvalitetslitteratur, skåret høyere enn de to andre på empati-målene som ble brukt. Kidd og Castanos studie er forsøkt replisert med vekslende hell (for eksempel Panero et al., 2016; Samur et al., 2018) men de siste årene er det publisert meta-analyser som gjør det mulig å slå fast at det å lese skjønnlitteratur *har* en positiv effekt på prososiale egenskaper slik som empati. En systematisk gjennomgang av 14 eksperimenter (Dodell-Feder & Tamir, 2018) viser at det å lese fiksjon (litterære tekster) fører til høyere skår på sosiale ferdigheter – bl.a. empati og perspektiv-taking – enn det å lese ikke-litterære tekster, eller å ikke lese. En annen meta-analyse (Mumper & Gerrig, 2017) så på sammenhenger mellom fritidslesing og sosiale ferdigheter. Resultatene viste at det å lese skjønnlitteratur på fritida har høyere korrelasjon med sosiale egenskaper, enn det å lese andre typer tekst (som f.eks. informasjonstekster).

Leseforskning har også i lang tid vist at den beste måten å utvikle gode leseferdigheter, er å lese lange tekster – som oftest ensbetydende med bøker – på fritida. Og i det siste har vi fått mer empirisk forskning som understreker hvor robust denne sammenhengen er. En studie fra 2019 (Jerrim & Moss, 2019) analyserte data fra PISA, og omfattet mer enn 250000 tenåringer i 35 land, for å undersøke sammenhenger mellom tenåringenes lesevaner på fritida og prestasjonen på lesetesten i PISA. Forfatterne fant det de har kalt en “fiction effect”: det viste seg at dem som oppga at de leste skjønnlitteratur på fritida, skåret høyere på lesetesten i PISA enn dem som oppga at de leste en av de fire andre tekst-kategoriene i PISA: blader, tegneserier, sakprosa og aviser. Sammenhengen mellom “leisure reading” og leseforståelse ble også undersøkt i en longitudinell studie i Finland (Torppa et al., 2019), der forskerne fulgte 2500 barn gjennom hele grunnskoleløpet (fra de var 7 til de ble 16 år), og så på sammenhenger mellom leseutviklingen (leseflyt og leseforståelse) på hvor ofte elevene leste ulike typer tekster (magasiner, tidsskrifter, aviser, bøker og digital lesing). Funnene understøtter tidligere forskning på feltet: dem som oppga at de leste mest bøker på fritida (altså litteratur) viste seg å gjøre det bedre i leseforståelse senere i skoleløpet. I tillegg fant Torppa et al. (2019) at det var en negativ sammenheng mellom hvor mye elevene rapporterte at de leste på skjerm, og skår på leseforståelse.

” Forfatterne fant det de har kalt en “fiction effect”: det viste seg at dem som oppga at de leste skjønnlitteratur på fritida, skåret høyere på lesetesten i PISA.

Didaktiske implikasjoner: Hva betyr dette for morsmåslæreren?

Hva betyr så dette for morsmåslæreren? Det opplagte svaret, er at man bør gi elevene *tilgang* til lange, skjønnlitterære tekster i undervisningen. I en tid der de korte, fragmenterte tekstene preger tekstkulturen, er det ekstra viktig at vi bruker tid på å lese og arbeide med lange, skjønnlitterære tekster. For noen elever vil skolen være det eneste stedet de får mulighet til å lese en hel bok. Men hvordan? I norsk kontekst har masterstudenter i etterutdanningsstudier forsøkt ut flere måter å arbeide med romaner og lange noveller i undervisningen. En student har for eksempel prøvd ut *Et latterlig menneskes drøm* av Dostojevskij (2005) didaktisk innrammet av Blaus litteraturlaboratorium (2003), med stort hell. Undervisningsopplegget bestod av fem 60 minutters økter (novellen har nemlig fem kapitler) der elevene først nærleser på egenhånd, så skriver ned det de tror kapitlet handler om, og til slutt diskuterer de hvert enkelt kapittel sammen i små grupper. En annen studie har dokumentert et fruktbart undervisningsopplegg der elevene lytter til lydbok mens de har boka foran seg (Berge, 2019). Mens elevene leser og lytter skal de notere spørsmål til teksten, og ting de legger særlig merke til. Deretter går elevene i grupper, hvor de deler det de har lagt merke til i teksten og søker svar på det de lurer på sammen. Gode spørsmål og observasjoner blir deretter delt i plenum, og lærer gjør rom for videre undring og refleksjon. Berge argumenterer for at lærerens viktige rolle er å løfte frem gode observasjoner og refleksjoner og anerkjenne elevene som teksttolkere, men å avstå fra å presentere sin egen ferdige tolkning (Berge, 2019).

” For noen elever vil skolen være det eneste stedet de får mulighet til å lese en hel bok.

Studier fra studenter og forskere viser at vi i skolen bør anerkjenne at litterære tekster er *helhetlige* meningsunivers (jf. Skaftun, 2009) som elevene bare kan forholde seg til på en adekvat måte dersom de nettopp får tilgang til *hele* teksten. Å redusere en meningsfull helhet til utsnitt eller deler (jf. LISA-studien), er det samme som å transformere en helhetlig ytring som det er mulig å forholde seg til, til kontekstløse og meningsløse tegn, kunne vi sagt.

Vi vil avslutte med følgende sitat fra LISA-studien, som vi mener setter fingeren på en svært aktuell utfordring for norskfaget i dagens skole: ”Hvis skjønnlitterære tekster reduseres til eksempler i skriveundervisning eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevens liv” (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96).

Referanser

- ▶ Alsup, J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School – Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. London & New York: Routledge.
- ▶ Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.
- ▶ Baron, N. (2015). *Words On Screen*. Oxford: Oxford University Press.
- ▶ Berge, I. (2019). ”Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen...” *Norsklæreren*, nr. 1.
- ▶ Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. *Det nye norskfaget*, 161-188.
- ▶ Birkerts, S. (2006). (Second ed., origin. 1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. New York: Straus and Giroux.
- ▶ Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ▶ Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713-1727.

- ▶ Dostojevskij, F. (2005). Et latterlig menneskes drøm. I (red.), *Krótkaja – og andre fortellinger*. Oversatt av Kjetsaa, G., & Sande, E. Solum forlag.
- ▶ Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes, & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- ▶ Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99.
- ▶ Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the class-room. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32.
- ▶ Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Ph.D.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- ▶ Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- ▶ Jajdelska, E., Anderson, M., Butler, C., Fabb, N., Finnigan, E., Garwood, I., ... & Schwan, S. (2019). Picture this: A review of research relating to narrative processing by moving image versus language. *Frontiers in psychology*, 10, 1161.
- ▶ Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200.
- ▶ Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342: 377-80.
- ▶ Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- ▶ Langer, J. A. (2013). The role of literature and literary reasoning in English language arts and English class-rooms. In: K. Goodman (Ed.), *Whose knowledge counts in government literacy policies* (pp. 161-166). New York: Routledge.
- ▶ Mangen, A. (2006). *New Narrative Pleasures? A cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. Ph.D.-avhandling, NTNU.
- ▶ Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109-120.
- ▶ Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ▶ Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46-e54.
- ▶ Samur, D., Tops, M., & Koole, S. L. (2018). Does a single session of reading literary fiction prime enhanced mentalising performance? Four replication experiments of Kidd and Castano (2013). *Cognition and Emotion*, 32(1), 130-144.
- ▶ Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ▶ Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900.
- ▶ Van der Weel, A. (2011). *Changing our textual minds towards a digital order of knowledge*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- ▶ Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.
- ▶ Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). Deep reading. *Education leadership (ASCD)*, 66(6), 33-37.

Om forfatterne

Anne Mangen er professor i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er bl.a. hvordan digitaliseringen påvirker lesing og skriving, og hun er særlig opptatt av hvilken rolle lesing av skjønnlitteratur kan spille i å fremme mental helse både blant barn og voksne.

Margrethe Sønneland er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er primært litteraturredaktikk, men hun er også opptatt av problemorientert dialogisk undervisning.