

Undervisning i skjønnlitteratur på 8. trinn

Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?

Eirik Riisnæs



Masteroppgave ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018

Undervisning i skjønnlitteratur på 8. trinn

Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?

© Eirik Riisnæs

2018

Skjønnlitterær undervisning på 8. trinn

Eirik Riisnæs

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstillingen for oppgaven er «Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?». For å besvare problemstillingen har jeg utformet følgende tre forskningsspørsmål: «Hvordan tilrettela læreren for at elevene skulle bli introdusert for ungdomsskolens krav hva angår skjønnlitteratur?», «Hvilke sider av undervisningen vektlegges av læreren, og hvordan responderer elevene på disse?», samt «Hva er lærerens og elevenes oppfatning og opplevelse av ulike undervisningsformer?». Jeg har brukt kvalitativ metode med hovedvekt på dybdeintervjuer med et utvalg elever og deres lærer. I tillegg har jeg anvendt observasjon som supplerende metode. Undersøkelsens funn er diskutert i lys av relevant og etablert teori og forskning.

Undersøkelsen har resultert i tre hovedfunn. Det første funnet dreier seg om elevenes oppdagelse og verdsettelse av litterære samtaler. Dette er en metode elevene ikke gjenkjente fra tidligere skolegang, og som de opplevde som både utfordrende og morsom. Det andre hovedfunnet handler om variasjon i arbeidsmåter. Læreren varierte bevisst arbeidsmåtene for å øke sannsynligheten for å «treffe» enkeltelevne. Elevene uttrykte at de verdsatte at det finnes flere måter å arbeide med litteratur på. De ulike elevene fremhevd forskjellige læringsaktiviteter som de selv opplevde å ha godt læringsutbytte av. Undersøkelsen tredje hovedfunn dreier seg om verdien av å tilrettelegge for en felles leseopplevelse. Dette innebærer elevenes og lærerens verdsettelse av å lese samme bok. Dette ga elevene mulighet til å diskutere og reflektere seg imellom, samt støtte seg på hverandre dersom noen havnet på etterskudd. Samtlige av undersøkelsens hovedfunn var en del av lærerens bevisste planlegging av dette undervisningsopplegget. Læreren planla opplegget som et første møte med skjønnlitteraturundervisning på ungdomsskolen, med både kortsiktig og langsiktig effekt for elevene.

Elevene verdsatte ungdomsskolens litteraturundervisning bestående av sosial interaksjon gjennom litterære samtaler, varierte undervisningsformer, samt et lesefelleskap. Dette stod i kontrast til slik de beskrev barneskolens mer monotone litteraturundervisning, preget av lesing som en individuell prosess. Sett i lys av teori og forskning er det blant annet gjennom sosial interaksjon og variasjon i undervisningen at en utvikler motiverte, kritisk tenkende og reflekterte elever.

Forord

Det er med et godt, dypt pust jeg nå leverer min første masteroppgave noensinne. Denne reisen har vært spennende, lærerik, utfordrende og skremmende. Det har vært en lang prosess med både oppturer og nedturer. Gjennom prosessen har jeg lært hvilken verdi det kan ha å jobbe med noe over et lengre tidsrom, og hvilken verdi det kan ha å undervise i skjønnlitteratur. Det er med et stolt blikk jeg nå ser tilbake på et femårig studium, og samtidig fremover mot et arbeidsliv i norsk skole. Gjennom min tid på Blindern har jeg utviklet meg mye både som person og student. Jeg har lært utrolig mye og jeg er veldig takknemlig for tiden på Universitetet i Oslo.

«Ingen blir god alein», sa en gang Nils Arne Eggen på trønderdialekt. På tross av at jeg har skrevet masteroppgaven på egenhånd er det slik at jeg ikke hadde klart meg uten støtten jeg har fått fra personer rundt meg. Tusen takk til familien min for at dere alltid støtter meg, i både gode og tunge perioder. Spesielt takk til farmor for utallige timer med uvurderlig korrekturlesing og for motiverende samtaler underveis. Til sist - tusen takk til veileder Kari Anne Rødnes for din enorme mengde fagkunnskap og dine givende tilbakemeldinger.

Klisjéen tro er jeg ikke ferdig utlært, det vil jeg heldigvis aldri være. Nå ser jeg frem til å ta steget inn i arbeidslivet og fortsette å utvikle meg både som menneske og som lærer. Det blir spennende!

God lesning.

Blindern, mai 2018

Eirik Riisnæs

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.1.1	Personlig motivasjon	2
1.1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	Masteroppgavens oppbygning	3
2	TEORI	5
2.1	Hvorfor undervise i skjønnlitteratur?	5
2.2	Estetisk lesing og litterær faglighet	8
2.2.1	Estetisk lesing.....	8
2.2.2	Literacy-perspektivet.....	10
2.3	Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen	13
2.3.1	Modningsprosessen	15
2.4	Variasjon.....	17
2.5	Dybdelæring	19
2.6	Vurdering for læring og formativ vurdering.....	20
2.7	Litterære samtaler	21
2.8	Oppsummering	24
3	METODE	27
3.1	Valg av metode	27
3.2	Utvalg	28
3.2.1	Utvalgskriterier.....	29
3.2.2	Størrelsen på utvalget	29
3.2.3	Rekrutteringsfasen.....	30
3.2.4	Presentasjon av informanter	30
3.3	Intervju.....	30
3.3.1	Semistrukturert livsverdenintervju	31
3.3.2	Intervjuguide	31
3.3.3	Pilotering av intervju	32
3.3.4	Utforming av spørsmål.....	33
3.3.5	Gjennomføring av intervju	34
3.3.6	Transkripsjon.....	34

3.4	Observasjon	35
3.5	Forskerrollen.....	36
3.5.1	Forforståelsen	36
3.5.2	Analytisk tilnærming.....	37
3.5.3	Validitet.....	38
3.5.4	Overførbarhet og generaliserbarhet.....	39
3.5.5	Reliabilitet	40
3.6	Etiske retningslinjer	40
3.6.1	Informert samtykke	40
3.6.2	Fortrolighet.....	41
3.6.3	Konsekvenser	41
3.6.4	Forskerens rolle	42
4	ANALYSE	44
4.1	Kort oppsummering av undervisningsopplegget som helhet	44
4.2	Kort oppsummering av boka «Appelsinpiken»	45
4.3	Litterære samtaler	46
4.3.1	Lærerens oppfatning.....	46
4.3.2	Elevenes oppfatning	48
4.4	Varierte undervisningsformer.....	50
4.4.1	Lærerens oppfatning.....	50
4.4.2	Elevenes oppfatning	52
4.5	Verdien av en felles leseopplevelse.....	56
4.5.1	Lærerens oppfatning.....	57
4.5.2	Elevenes oppfatning	60
4.6	Informantenes opplevelse av forskjellen på barneskolen og ungdomsskolen.....	62
4.7	Oppsummering av funn	64
4.7.1	Funn 1: Elevenes oppdagelse og verdsettelse av lærerens tilrettelegging for litterære samtaler	64
4.7.2	Funn 2: Verdien av variasjon	65
4.7.3	Funn 3: Verdien av en felles leseopplevelse	65
5	DISKUSJON	67
5.1	Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen	67
5.2	De litterære samtalene	68

5.3	Variasjon.....	70
5.3.1	De filosofiske spørsmålene, et eksempel på dybdelæring?.....	72
5.4	Et lesefelleskap.....	74
5.5	Verdien av formativ vurdering.....	75
5.6	Elevenes kompetanse.....	77
6	AVSLUTNING.....	80
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	80
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	81
6.3	Forslag til videre forskning.....	83
	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg.....	88

1 INNLEDNING

Litteraturundervisningen på ungdomstrinnet skal, i likhet med all annen undervisning, tilby tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette er enklere sagt enn gjort, da det av læreren krever kjennskap til hver enkelt elevs grunnleggende leseferdigheter, samt enkeltelevens evne til diskusjon, argumentasjon og refleksjon. I enkelte tilfeller er leseferdighetene til en elev på et stadium der en kun må konsentrere seg om lesing som avkoding av tekst. I andre tilfeller er det de analytiske evnene som bør trigges og trenes mest på. Læreplanen stiller krav til begge deler. «... Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette krever at en som lærer må lære å kjenne elevene som lesere, hvilket kan være utfordrende i f.eks. en helt ny klasse. Det blir dermed avgjørende at læreren er bevisst på å bli kjent med elevene, ikke bare som personer, men også som lesere.

1.1 Valg av tema

Etter å ha fullført 12 uker i praksis på en ungdomsskole, ble jeg fascinert av aldersgruppen som rommer 8-10. trinn. Spesielt 8. trinn bød på noen interessante utfordringer som jeg bet meg merke i. En av disse utfordringene var å differensiere skjønnlitteraturundervisningen for disse elevene. Dette var utfordrende ettersom de nylig hadde ankommet fra forskjellige barneskoler og dermed brakte med seg ulikt erfaringsgrunnlag og ulike forutsetninger. Noen elever ble jeg raskere kjent med og klarte til en viss grad å tilpasse undervisningen for, mens andre elever hadde jeg, som praksisstudent, ikke tilstrekkelig kjennskap til for å kunne tilby fruktbar tilpasset opplæring. Jeg erfarte at elevene hadde ulike forutsetninger med tanke på grunnleggende leseferdigheter, samt evnen til å samtale om og reflektere over litteraturen. Det gikk dermed opp for meg noe av hva det innebærer å være norsklærer på ungdomstrinnet. På bakgrunn av disse erfaringene ønsket jeg å undersøke nærmere hvordan forskjellige elever, samt deres lærer, opplever overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen hva angår litteraturundervisningen. Jeg ønsket å finne ut, ikke bare hvordan læreren tilrettela undervisningen for å lære sine elever å kjenne, men også hvordan ulike elever oppfattet og opplevde de strategiene og metodene læreren valgte å anvende.

1.1.1 Personlig motivasjon

Min personlige motivasjon for dette prosjektet baserte seg i stor grad på tidligere emner jeg har studert ved UiO, og som sagt erfaringer fra praksis. Jeg finner det interessant å undersøke hva som kan fungere, eller eventuelt ikke fungere for et utvalg ungdomsskoleelever og deres lærer. I praksisperioden ble jeg fascinert av den aktuelle skolens fokus og evne til å undervise elevene ut ifra et dannelsesperspektiv. Målet var å utvikle reflekterte, selvstendige og kritisk tenkende elever. Dette ga meg som praksisstudent et innblikk i hva det vil si å undervise på denne måten og hvilke muligheter dette innebærer. Denne skolens måte å undervise på har mål om å utvikle elever som fungerende individer innenfor dagens moderne samfunn.

Selvsagt har jeg et eget erfaringsgrunnlag fra egen skolegang der enkelte former for undervisning virker å fungere bra, mens andre former ikke har fungert like bra. Jeg anerkjenner kompleksiteten ved undervisningen, og at det ikke finnes absolutte sannheter for hva som fungerer. Det jeg ønsker å undersøke er hva som gjøres i et konkret undervisningsopplegg, og ikke minst hvordan det oppleves fra informantenes side. Studien krever at jeg som forsker går inn med et åpent sinn, fri for personlige meninger og eventuelle agendaer. Jeg håper og tror at dette kan bidra til å gi meg et rikere erfaringsgrunnlag, som jeg kan dra nytte av i det fremtidige arbeidslivet, både metodisk, teoretisk og praktisk.

1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av mine erfaringer og tanker, som beskrevet ovenfor, har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?»

Jeg har valgt å anvende observasjon og kvalitative forskningsintervju som metodiske innfallsvinkler. Fokuset under intervjuene har vært å undersøke hvordan elevene oppfattet og opplevde ulike metoder og strategier fra lærerens side, samt undervisningsopplegget som helhet. For å innta en mest mulig systematisk tilnærming valgte jeg å utforme tre forskningsspørsmål, som fungerte som utgangspunkt for den empiriske forskningen. Disse er formulert på følgende måte:

- 1) Hvordan tilrettela læreren for at elevene skulle bli introdusert for ungdomsskolens krav hva angår skjønnlitteratur?
- 2) Hvilke sider av undervisningen vektlegges av læreren, og hvordan responderer elevene på disse?
- 3) Hva er lærerens og elevenes oppfatning og opplevelse av ulike undervisningsformer?

Samtlige spørsmål er direkte knyttet til det konkrete undervisningsopplegget jeg har valgt å fokusere på.

Jeg mener at denne studien vil ha verdi for videre forskning på dette området. Den forskningsmessige verdien går ut på å presentere eksempler på en lærer og et utvalg elevers faktiske opplevelse av skjønnlitterær undervisning. Det eksisterer et stort omfang av litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk forskning. Selve den skjønnlitterære overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er mindre belyst. Dette er delvis et tema for denne studien, og vil forhåpentligvis gi et nyttig forskningsmessig bidrag på dette området.

Studien har også en verdi for skolen. Denne studien kan bidra til å gi skolen økt innsikt i hvordan en lærer, samt et utvalg elever opplever overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, ulike arbeidsmåter og den helhetlige tilnærmingen til undervisningen.

1.2 Masteroppgavens oppbygning

I neste kapittel vil jeg redegjøre for relevante teoretiske perspektiver, som denne studien bygger på. Her vil jeg redegjøre for hvorfor det er hensiktsmessig å undervise i skjønnlitteratur, her vil jeg nevne forholdet mellom estetisk lesing og det moderne literacy-perspektivet. Deretter vil jeg tematisere overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, med et særskilt fokus på hvordan ungdommene utvikler seg som lesere i denne aldersfasen. Videre redegjør jeg for variasjon i undervisningsmetoder og hvilke fordeler dette kan bringe med seg. Jeg vil også redegjøre for litterære samtaler som arbeidsmetode.

Metodekapittelet er oppgavens tredje kapittel. Her vil jeg redegjøre for valg av og bruk av metoder, selve utvalgsprosessen, min egen forskerrolle, samt studiens validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske retningslinjer.

I neste kapittel følger analysekapittelet. Selve analysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene nedfelt ovenfor. Ut av problemstillingen springer underkategorier som viste seg å være relevante for studien. Analysen ender opp i tre hovedfunn, som diskuteres videre i neste kapittel.

Diskusjonskapittelet tar utgangspunkt i analysens hovedfunn og intensjonen er her å sette funnene i sammenheng med de teoriperspektivene og forskningsperspektivene som analysen er rammet inn i. Dette gir meg som forsker mulighet til å diskutere kritisk rundt analysens funn, samt vurdere om teori- og forskingsinnholdet kan tilby nye perspektiver i fortolkningen av datamaterialet.

Avslutningsvis følger et kapittel der jeg oppsummerer studien. Her vil jeg sørge for at studiens forskningsspørsmål og problemstilling er besvart, samt mine personlige tanker om hvilke teoretiske og praktiske implikasjoner studien medfører.

2 TEORI

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som har blitt lagt til grunn for denne studien. Teorien vil også bli relevant når den senere føres inn i oppgavens diskusjonskapittel. Først viser jeg til skjønnlitteraturens hensiktsmessighet og forholdet mellom estetisk lesing og literacy-perspektivet, før jeg tar for meg elevenes overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Videre vil jeg redegjøre for variasjon og dybdelæring i undervisningen, før jeg redegjør for den litterære samtalen som undervisningsmetode.

2.1 Hvorfor undervise i skjønnlitteratur?

Læreplanen sier følgende om lesing i norskfaget:

«Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere». (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Lesing i norskfaget er med andre ord noe mer enn underholdning. Samtidig er lesing noe mer enn kun avkoding og forståelse av tekst. Denne grunnleggende ferdigheten innebærer samtidig en evne til å reflektere og analysere ulike tekster. Denne formen for kritisk tenkning er noe av det som gjør norskfaget til et dannelsesfag. Elevene får trening i å innta andres perspektiver og dermed få øye på ulike holdninger og verdier som eksisterer i samfunnet. Skjønnlitteraturen er kompleks og rommer ulike tematikk og ulike perspektiver. På denne måten kan lesing av for eksempel skjønnlitteratur i norskfaget bidra til å utvikle empati hos elevene. Per Thomas Andersen (2011) skriver om utviklingen av empati gjennom arbeid med skjønnlitteratur i skolen. Han skriver at uten mennesker med evne til innlevelse i andres

situasjon vil det tolerante samfunnet falle fra hverandre. For å forberede elevene til å fungere i det norske, demokratiske samfunnet blir det dermed viktig å utvikle elevenes empatiske evner. Dette kan ses i sammenheng med Martha Nussbaum (1990) som er opptatt av forholdet som oppstår mellom leseren og teksten. Teksten, gjennom form og innhold, viser tilbake til forfatteren. Vårt eget liv i seg selv vil aldri være tilstrekkelig for å i stor grad bli reflekterte og erfarne individer. Refleksjoner gjennom lesing av litteratur kan dermed bidra til å øke erfaringsgrunnlaget for å bli kloke individer. Her er vi inne på filosofi. Nussbaum understreker at litteraturen ikke kan erstatte filosofien, men heller fungere som et supplement i individens utforskning av det gode liv. Hun nevner, i likhet med Andersen (2011), litteraturens evne til å presentere leseren for ulike levemåter og verdenssyn. Dette gir leseren mulighet til å vurdere disse perspektivenes relevans for sitt eget liv, og på den måten utvide sin referanseramme, samt utvikle forståelse for andre samfunnsnormer (Nussbaum, 1990).

Som Roe (2014) skriver, appellerer skjønnlitterære tekster mer til følelser og fantasi enn fagtekster. Tolkningen overlates dermed i mye større grad til leseren selv. Gjennom skjønnlitterært arbeid vil elevene kunne gå i dialog med teksten slik at de konfronterer tekstens virkelighet med sin egen virkelighet. På denne måten utvikles erkjennelse.

Jeg finner det også relevant å trekke inn hva Winfried Fluck (2009) skriver om hvorfor vi leser og hvorfor vi trenger skjønnlitteratur. Den estetiske lesingen av skjønnlitteratur innebærer at vi, som Fluck skriver, trekker inn egne verdier, perspektiver, følelser og erfaringer i leseprosessen. Hver og en vil med andre ord lese og forstå en tekst på sin egen unike måte. Fluck mener at det er blant annet dette som sørger for utviklingen av samtidskultur og sørger for nye perspektiver og potensielt en ny generasjon innenfor kultur. En autentisk og unik leseropplevelse kan med andre ord bidra til å fornye kulturen i et sosialt perspektiv.

Gourvennec (2016) påpeker at det ikke finnes en allmenn konsensus om en litteraturfaglig essens. Litteraturundervisningen har både verdi for norskfaget, men også på en mer generell basis. Dette gjør at litteraturundervisningens betydning er kompleks og vanskelig å definere eller avgrense.

Sett i lys av Nussbaum (1990), Fluck (2009), Andersen (2011) og Roe (2014) er litteraturen med andre ord kompleks og har verdi både innenfor det konkrete språkfaget, men også på mer generelt vis gjennom utvikling av empati, kulturforståelse, kritisk tenkning og leselyst.

Hallvard Kjelen (2013) skriver i sin avhandling blant annet om ulike læreres oppfatninger av hva litterær kompetanse innebærer. Blant informantene i Kjelen studie viser lærerne relativt liten refleksjon rundt hva dette begrepet innebærer. Lærerne legitimerer lesing av skjønnlitteratur fra ulike vinkler, f.eks. kjennskap til kulturarv, utvikling av empati, at det fremmer kognitiv utvikling hos elevene, samt opplevelse og utvikling av fantasi. Kjelen nevner også at lesing av skjønnlitteratur bidrar til utvikling av generelle språklige ferdigheter. «Lærarane forankrar såleis litteraturundervisninga i ei eller anna form for nytte, eller i overordna generelle og humanistiske målsettingar og danningmål.», skriver Kjelen videre (s.198). Likevel er det en viss avstand mellom målsetningene lærerne har satt og selve litteraturundervisningen. Kjelen stiller spørsmålet om hvordan en skal tilrettelegge for danningfremmende litteraturundervisning, da all litteraturundervisning ikke nødvendigvis virker danningfremmende. Lærernes manglende kjennskap til begrepet litterær kompetanse får konsekvenser for selve litteraturundervisningen. Lærerne er, ifølge Kjelen, lite reflekterte rundt forholdet mellom lesing for opplevelse og lesing med distanse. Dette innebærer at elevenes opplevelser i stor grad styrer hvordan undervisninga legges opp, samt hva som leses. Kjelen minner om at undervisning med mål om litterær kompetanse bør romme både lesing som opplevelse og lesing med distanse. Enda et argument for denne påstanden er at for mye fokus på det «egne» mens man leser, kan føre til at man ubevisst blokkerer resten av teksten. Med andre ord er det essensielt at læreren er bevisst på at lesing i skolen er en kompleks prosess som rommer faktiske, efferente, analytiske, men samtidig estetiske lese måter.

Nora Stene (2016) sin masteroppgave har flere likhetstrekk med Kjelen. Stene ser også lesing som noe mer enn å avkode tekst. Lesing av skjønnlitteratur er en kompleks prosess, som skal gi økt innsikt, forståelse og evne til refleksjon. Dettet komplekse lesebegrepet kommer til syne i Kunnskapsløftet.

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

Tekstene som leses, må ifølge Stene, tilpasses deretter. En tekst som skal representere romantikken er ikke nødvendigvis en god eksempeltekst hvis den ikke engasjerer elevenes

dybdeforståelse og refleksjon. Samtidig må en huske på at norskfaget rommer fortidens kanontekster, så vel som nåtidens samtidstekster. Stenes studie er fra videregående skole, men er til en viss grad overførbart til ungdomstrinnet. Lesetrening omhandler ikke bare avkoding av tekst, men samtidig evnen til å forstå tekster, evnen til å reflektere over innholdet, samt det å utvikle kompetanse som kritisk tenkende samfunnsborgere. Det er nettopp utvikling av denne forståelsen, refleksjonen og kritiske tenkningen, som Stene anser som fremgang innenfor lesing på videregående skole.

2.2 Estetisk lesing og litterær faglighet

Louise Rosenblatt (1978) opererte med et efferent-estetisk kontinuum for å vise hvordan ulike lesere leser tekst med ulik hensikt. Efferent transaksjon går ut på å bringe med seg informasjon fra en tekst, f.eks. informasjon om hvordan en mobiltelefon skal skrues på, hentet fra en bruksanvisning. Estetisk transaksjon på sin side går ut på at leserens fokus er sentrert på hvordan han eller hun opplever teksten subjektivt. Hun ser med andre ord estetisk lesing som et forhold mellom leseren og teksten. Hun mener at enkelte tekster krever dominerende grad av estetisk lese måte, f.eks. romaner og dikt. Mens f.eks. aviser og politiske taler på sin side krever en efferent tilnærming. Rosenblatt mente at det er lærerens oppgave å undervise i hvilke tilnærminger elever kan benytte seg av i møte med ulike typer tekst. Rosenblatt anså lærerens rolle som en tilrettelegger for diskusjon, samt gruppens og individets forståelse av tekst, snarere enn en autorativ skikkelse med fasitsvar (Rosenblatt, 1978).

2.2.1 Estetisk lesing

Mark Pike (2003) baserer seg på blant andre Rosenblatt (1978). Han er opptatt av hva leseren bringer med seg og hva teksten tilbyr, i et estetisk perspektiv. Han skriver om «hullene» leseren selv fyller i teksten og mener at dette kun skjer på et individuelt nivå. Pike skriver at leseren selv fyller disse hullene ut ifra dens egen unike måte å lese på. Han påpeker også at det er leseren som initierer transaksjonen mellom leser og tekst. «It can hardly be the case that a text actually does act on the reader because only subjects are capable of initiating action. », (Pike, 2003, s. 63).

Pike (2003) forsøker også å konkretisere det Rosenblatt (1978) skriver om at en estetisk leser vektlegger assosiasjoner, følelser, holdninger og ideer. Pike mener at enkelte lesere vektlegger

f.eks. følelser i større grad enn ideer, og vice versa. Han forsøker også å konkretisere hva det er i fortiden vår som stimuleres av litteratur. Enten det er en TV-reklame eller er et mer dypt og signifikant minne. Grunnen til at han etterlyser en mer konkret tilnærming hva angår forholdet mellom litteratur og livet til den individuelle leser, er for å gjøre estetisk lesing mer forståelig og dermed anvendelig i skolesammenheng.

Pike (2003) baserer seg som sagt tett på Rosenblatt (1978), men er ute etter å utdype individualiteten i større grad enn hos Rosenblatt. I likhet med Rosenblatt ser han på lesing både fra et individuelt og sosialt perspektiv. Han anvender også Rosenblatts skille mellom efferent og estetisk lesing. Gjennom undersøkelser kom Pike frem til seks ulike typer av lesere: assosiativ, undersøkende, spekulativ, affektiv, kognitiv og passiv. Han skriver at en bestemt type leser vil oppleve estetisk lesing ved f.eks. bestemte typer dikt. De ulike typene lesere vil kunne oppleve ett og samme dikt på forskjellige måter. Noen tekster appellerer til flere typer lesere, men Pike understreker sitt poeng der en god «match» oppstår mellom en bestemt type leser og en bestemt type tekst. Dette er i nærheten Rosenblatts teori. I motsetning til Rosenblatt mener Pike at reaksjonene for en bestemt leser av et bestemt dikt ikke varierer med tanke på humør og følelser fra dag til dag. Pike ser reaksjonene mer som et stabilt mønster. Det han forsøker å formidle er at det må være en «match» mellom tekst og lesertype. Først da kan estetisk lesing virkelig oppstå. Og først etter denne individuelle prosessen, bør det åpnes for sosial interaksjon slik at leseren virkelig modnes. Pike er med andre ord opptatt av at elever skal få en sterk estetisk opplevelse og at bestemte typer lesere «matcher» med bestemte typer tekst. Både den individuelle og den sosiale prosessen er nødvendig for å oppnå estetisk lesing. Pike skriver at en som lærer bør tilby et bredt spekter av tekster, slik at sannsynligheten øker for få positive reaksjoner fra elevene.

Judith Langer (1992) er i likhet med Rosenblatt (1978) opptatt av det hun kaller objektiv tilnærming og subjektiv tilnærming. Hun skriver om hvordan «storytelling» så vel som «logical approach» kan hjelpe oss å forstå kompliserte problemer og utvikle potensielle løsninger. Det hun etterlyser er en tydelig forbindelse mellom denne måten å tenke problemløsning på, og de målene og prosessene som litteraturundervisning ofte bygger på. Langer støtter seg i stor grad på Rosenblatt når hun skriver om hvordan det Rosenblatt kaller for estetisk lesing handler om følelser, intensjoner og implikasjoner i en subjektiv tolkning, mens den efferente lesemåten der en bringer med seg informasjon, handler mer om å finne ut av noe konkret eller bygge på noe vi allerede har en viss forståelse av. Langer vektlegger nok

en gang, i likhet med Rosenblatt, at elever bør lære seg å anvende begge disse tilnærmingene. Videre trekker hun frem viktigheten av å undervise elevene ut ifra deres egne tekstverdener som utvikler seg i leseprosessen, som også kan utvikles i etterkant av leseprosessen. Hvis en som lærer ønsker å diskutere elevenes forståelse av tekst, hjelper det ikke med litterære og konkluderende spørsmål, disse gir oss ikke innblikk i elevenes egne tekstverdener. Vi må altså stille spørsmål som åpner for at elevene kan uttrykke seg ut ifra sine utviklede tekstverdener. Langer trekker frem Vygotskijs (2001) «scaffolding» som en måte å gjøre dette på. Vygotskijs modell går ut på at elevene selv engasjeres som selvstendig tenkende individer, mens læreren fungerer som et støttende stilas, klar til å fange opp elevene dersom de feiler. Dette samsvarer også med Rosenblatts syn på læreren som en tilrettelegger for diskusjon og for klassens og elevenes forståelse.

Med utgangspunkt i disse teoriene har jeg valgt å anvende estetisk lesing som et begrep, som på ingen måte ekskluderer efferente lese måter, men fungerer som et utgangspunkt for å dyrke f.eks. elevenes unike forståelser av teksten de har lest. Det forekommer en estetisk transaksjon mellom tekst og elev. Elevene kan engasjeres videre gjennom sosial interaksjon og vil kunne tilegne seg nye perspektiver i samhandling med medelever. Læreren fungerer her som tilrettelegger for elevenes forståelse og diskusjon.

2.2.2 Literacy-perspektivet

Sylvi Penne (2010) skriver om det «nye» literacy-perspektivet. Det tidligere literacy-perspektivet handlet om å kunne lese og skrive eller å kunne delta i sosiale handlinger gjennom lesing og skriving. I informasjonssamfunnet vi nå lever i, er imidlertid ikke denne definisjonen tilstrekkelig. Lesing og skriving er kun forutsetningen for literacy-kompetanse. Videre handler denne kompetansen om evnen til å tolke og forstå kommunikasjon i ulike kontekster og i ulike medier, samt evnen til å nå frem til andre på et nivå som fungerer i de komplekse kontekstene vi kommuniserer i. Penne henviser til Unescos definisjon av literacy:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society” (Unesco 2004).

Sylvi Penne (2010) skriver om problemet ved at elevorientert teori (f.eks. estetisk lesing) kan dyrke opplevelsen av teksten uten å definere hva dette er i elevenes verden. Hun er opptatt av at elever ikke skal låse seg fast i en subjektiv opplevelse uten holdepunkter. Hun anerkjenner estetisk lesing som en del av literacy. Hun presiserer at estetisk lesing innebærer relativt stor grad av lesing som erkjennelse. Med erkjennelse menes det at estetisk transaksjon vektlegger følelser, ideer, holdninger og assosiasjoner. Med andre ord anvendes den estetiske opplevelsen til å utvikle og modne elevens forståelse av tekst. Elevenes unike forståelser settes i fokus og blir grunnlag for videre sosial interaksjon og arbeid med litteraturen. Dette samsvarer med f.eks. Rosenblatt (1978), Langer (1992) og Pike (2003) sine teorier.

Mer tradisjonelle tekstanalytiske tilnærminger legger mer vekt på det Penne refererer til som «lesing som ferdighet». Dette handler både om teknisk lesing og analytisk tilnærming, samt kulturell forforståelse av fiksjon. Både Rosenblatt, (1978) Langer (1992), og Pike (2003) foretrekker estetisk transaksjon som startpunkt for undervisningen. Dette kan tilføre elevene engasjement og eieforhold til teksten, som dermed påvirker læringsutbyttet uansett hvilke tilnærminger som kreves i det videre arbeidet med teksten.

Robert Scholes (1985) er opptatt av at elever skal lære seg å forstå en tekst fra innsiden, samtidig som de skal evne å ta et steg ut av teksten og se den fra utsiden. Denne kompetansen kaller Scholes for «textual power». Begrepet fungerer som betegnelse på enhver elevs mål for skole og utdanning i informasjonssamfunnet. Scholes ser på litteraturen som politisk interessant, snarere enn et mål i seg selv.

Litterære tekster byr på et møte med noe som er ukjent, hvilket innebærer at man utfordres til å både reflektere rundt ens egen posisjon og tekstens posisjon. Disse tekstene blir dermed viktig for å oppnå bevissthet rundt omfanget av språkmakten som rår i medier, reklame, og andre ideologiske og kommersielle interesser, samt den makten man selv kan oppnå med slik kunnskap. Det nye literacy-begrepet omhandler litterær faglighet med tanke på mottaker- og sjangerbevissthet, rettskriving, argumentasjon, tolkning og analyse. Scholes (1985) fremhever verdien av å undervise med en retorisk tilnærming. På denne måten bør systematisk arbeid med litterære tekster vektlegges i større grad enn den estetiske opplevelsen. Målet bør være å undervise på en måte som tilrettelegger for at elevene utvikler egne meninger, samt lærer å argumentere for dem. I dagens moderne verden bør derfor en som lærer være bevisst på hva literacy og «textual power» innebærer og anvende dette som en del av litteraturundervisningen. (Scholes, 1985).

Christina Olin-Scheller (2006) har i sin doktorgradsavhandling fulgt svenske gymnaselever og studert litteratur, film og mediebruk i fire klasser, både på fritiden og skolen. Hun kommer frem til det problemet at mange av elevene ikke evner å skille mellom fiksjon og sakprosa. Dette er et didaktisk problem. Olin-Scheller fant flere kollisjoner enn matcher mellom elevens og lærernes litterære repertoar. Dette innebar at lærerne trodde elevene delte deres selvsagte litterære oppfatning, men dette viste seg å ikke stemme. Tekster som lærerne anså som meningsfulle, ble ansett som meningsløse av elevene. Spesielt hos guttene var denne problematikken framtrædende, guttene som ble intervjuet savnet relevans mellom svenskfaglige tekster og deres egne liv. Flere av guttene som Olin-Scheller intervjuet, identifiserer seg med uovervinnelige helter gjennom litteratur, film og dataspill. Disse heltene er ofte krigere og skal beseire alle slags farer og skurker. Hos jentene derimot dominerer en mer tenkende leserolle. Spesielt hos guttene blir avstanden til svenskundervisningen stor. Dette problemet kan klassifiseres som et literacy-problem og har sammenheng med avsnittet ovenfor. Elevene behøver å lære seg et metaspråk med tekstanalytiske verktøy, samt problematisere relasjonen mellom fiksjon og faksjon, mener Olin-Scheller. Elevene må også evne å møte teksten med et kritisk perspektiv. På den annen side kan en problematisere skolens manglende evne til å anvende elevens estetiske opplevelse som utgangspunkt for undervisningen. Det er åpenbart viktig å tilføre elevene metaspråklig kompetanse og evnen til å innta rollen som kritisk leser. Samtidig er det viktig at elevene kan relatere seg til litteraturen i skole, hvilket vil føre til mer positivt innstilte og motiverte elever. Denne balansegangen kan være vanskelig å finne.

Penne (2010) refererer til egne erfaringer fra klasserommet og slår fast at vi ikke lenger kan undervise i litteratur som selvsagte verdier og sannheter. For Scholes (1985) innebærer dette å se litteraturundervisning i et literacy-perspektiv og ikke lenger i det han betegner som det estetiske perspektivet. Dette begrunner han med at vi i dagens samfunn er de mest medierte menneskene som noen gang har eksistert. Og ifølge en rekke klasseromsforskere Penne refererer til, er det nettopp forståelse av denne medierte verden elevene trenger mer av, gjennom innsikt i det språket som formidler den. Slik kan verden gis en ny mening, og elevene kan selv bli handlende i den samme verden. Literacy, slik det er beskrevet her, er betydelig vektlagt i Kunnskapsløftet. Innholds fokuset og kulturarven er tonet ned sammenlignet med L97. Dette innebærer en dreining fra innholdsformidling til ferdighetsutvikling. Fokuset på grunnleggende ferdigheter er en følge av dette. Med andre ord

stiller Kunnskapsløftet krav til elevenes mestring av norskfaget sett gjennom et literacy-perspektiv.

Kjelen (2013) skriver at flere mener at det økende nytteperspektivet innenfor utdanning er en trussel for humanistiske og estetiske fag. Kjelen skriver om hvordan begrepet «litteratur» er byttet ut med et kulturbegrep i kunnskapsløftet. Kjelen ser kulturbegrepet som hinting til L97s fokus på kultur og innhold. K06 representerer likevel en dreining mot et tydeligere fokus på grunnleggende ferdigheter.

«Men ferdighetsaspektet står slett ikkje i noko motsetnadsforhold til litteraturlesing, og det må vel òg vere mogleg å tenkje seg ferdigheiter som ikkje har ein direkte nytteverdi? Lesing av litteratur krev definitivt òg nokre ferdigheiter. Konflikten ligg ikkje der. I den grad her er nokon konflikt, ligg han i forståinga av tekstomgrepet og i forståinga av omgrepa leseferdighet eller lesekompetanse.» (Kjelen, 2013, s. 171)

Kjelen (2013) påpeker likevel at nytte- og ferdighetsdiskursen ikke fører til at skjønnlitteraturen taper terreng. Litteraturlesing krever også ferdigheter. Det han etterlyser er en konkretisering og tydelig definisjon av tekstbegrepet, samt leseferdigheter og lesekompetanse. Utvikling av elevers litterære kompetanse krever at læreren har forståelse for hva begrepet innebærer, og samtidig evner å skape læringssituasjoner som fremmer denne kompetansen.

2.3 Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

I læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) for tiendetrinn i norsk, er det formulert en rekke kompetansemål hva gjelder språk, litteratur og kultur. Alle disse kompetansemålene rommer det vi kan kalle litterær kompetanse, for eksempel.: «Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur.», (Utdanningsdirektoratet, 2013), samt: «Beskrive samspeillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.», (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse kompetansemålene fylt av didaktiske elementer er det viktigste en som lærer skal sørge for at elevene mestrer etter endt ungdomstrinn. På den annen side, fra et didaktisk perspektiv, er det viktig også å vektlegge elevenes opplevelser og engasjement. Ved å få en emosjonell tilknytning til faget vil elevene kunne bli mer motiverte

og dermed ha bedre forutsetninger for å mestre ulike kompetansemål. Det vil også kunne gi grunnlag for f.eks. fruktbare helklassediskusjoner eller økt leselyst hos enkeltelever.

Etter endt syvendetrinn står det nedfelt i Kunnskapsløftet at elevene blant annet skal kunne «vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold.», samt «gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker.», (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Tysvær og Ottesen (2017) skriver at det leses mye skjønnlitteratur i grunnskolen, men at elevene stort sett leser på egenhånd. Hensikten fra lærernes side er å gi elevene gode leseopplevelser. Skjønnlitteraturen som personlig opplevelse er først og fremst i fokus, og det samtales i liten grad i felleskap rundt tekstenes innhold. Tysvær og Ottesen påpeker dermed at litteraturens potensial ikke utnyttes til det fulle på mellomtrinnet (5-7. trinn). Utvalget av tekster baseres i for stor grad på subjektiv relevans, og elevene blir ikke utfordret sett fra et dannelsesperspektiv eller literacy-perspektiv. Videre påpekes det at leselyst og dannelsesfremmende undervisning ikke utelukker hverandre dersom en f.eks. tilrettelegger for å skape et lesefelleskap der elevene leser og opplever, men samtidig lærer hva det innebærer å lese og oppleve.

Sammenlignet med kompetansemålene gjeldende for endt 10. trinn er målene etter endt syvendetrinn naturligvis mindre komplekse. F.eks. er vurdering av tekst med utgangspunkt i egne opplevelser sentralt i barneskolen. Refleksjon rundt innhold og uttrykksmåter er også vektlagt, men ikke like sterkt som for elevene på ungdomstrinnet. På ungdomsskolen legges det i større grad vekt på å presentere tekstens egne temaer og uttrykksmåter, eller beskrive samspillet av ulike virkemidler. Kompetansemålene for tiendetrinn stiller med andre ord krav til at elevene evner å gå dypere inn i tekst, samt vise forståelse for tekstens egenskaper i større grad enn hva kompetansemålene for endt syvendetrinn vektlegger. Likevel virker det som Kunnskapsløftet intenderer å tilrettelegge for en rød tråd mellom barne- og ungdomstrinnet. På barnetrinnet blir elevene bedt om å gi eksempler på og reflektere over språkets evne til å uttrykke og skape holdninger til individer og grupper. Dette er et kompetansemål som krever at elevene evner å betrakte teksten fra flere perspektiver og gå analytisk til verks. Dermed blir det interessant å undersøke hvordan elevene opplever denne overgangen i praksis.

2.3.1 Modningsprosessen

Appleyard (1994) er kjent for sine fem leserroller:

- The reader as player
- The reader as Hero and Heroine
- The reader as thinker
- The reader as interpreter
- The pragmatic reader

Appleyard påpeker at dette ikke er endelige roller som man kan hoppe over eller mellom. Han skriver at barn mellom 6 og 13 år leser litteratur med en enkel struktur, f.eks. harmoni – problem – ny harmoni. Disse fortellingene ender gjerne godt, noe barna også forventer. Barna i denne alderen identifiserer seg vanligvis med helter og heltinner. Farer skal overvinnnes, og slutten skal være lykkelig. Utvidede erfaringer med verden gjør at vi som lesere tenker og reflekterer mer. Dette innebærer at vi møter teksten med egne holdninger og erfaringer. I møtet med teksten kan disse utvikles ved at vi lærer å innta nye perspektiver. Dette er hva Appleyard kaller «The reader as thinker». Det blir nå viktigere og viktigere med en realistisk forankring fremfor helter og heltinner.

Det er i denne overgangen fra helte- og heltinneleseren til den tenkende leseren at Appleyard (1994) skriver om «ungdomsleseren». Ungdomsleseren velger litteratur ut ifra tre kjennetegn: muligheter for identifikasjon, realisme og stimulans til ettertanke. Med andre ord velger ungdommen ofte litteratur de kan kjenne seg igjen i. For eksempel velges ofte litteratur med en rollemodell som representerer et ønske fra ungdommene om å være noen eller noe. Samtidig må det være realistisk slik at litteraturen representerer den virkelige verden. At litteraturen får en til å tenke, ble også fremhevet av ungdommene i Appleyards forskning. Det eksisterer en fascinasjon for tekstens dypere mening, og ungdommene får mulighet til å erfare nye sider ved teksten.

Appleyard (1994) påpeker at ungdommene modnes i ulikt tempo. Overgangen fra helte- og heltinneleseren til den tenkende leseren inntreffer dermed ikke samtidig for alle ungdommer. Selve overgangen vil også gjennomgås i ulikt tempo. Det er heller ikke slik at når en i større

grad inntar rollen som den tenkende leseren, at man forkaster helte- og heltinnerollen fullstendig. Rollene er som sagt uendelige.

Bjorvand og Tønnessen (2012) referer til Kirsten Drotner som skiller mellom tre dimensjoner ved det å være ung i dag: sosial ungdom, kulturell ungdom og psykologisk ungdom. Disse dimensjonene inntreffer ikke nødvendigvis samtidig i de unges liv. Dette samstemmer med Appleyards (1994) teori og utgjør en didaktisk utfordring for norsklæreren på ungdomstrinnet. Hvordan skal en legge opp undervisningen for å inkludere elever som befinner seg på forskjellige modenhetsstadier? Dette blir spørsmålet en som lærer bør stille seg for å evne å differensiere litteraturundervisningen på ungdomstrinnet.

Sylvi Penne skriver i sin avhandling (2006) om hvordan ulike klasser får ulikt utbytte av norskfaget. En av klassene hun forsket på bestod av motiverte og relativt faglig sterke elever. Hun beskriver videre hvordan denne klassen endret lese måte fra åttendetrinn til tiendetrinn. I åttende leste de ut ifra handling og spenning, de søkte altså å tilfredsstille sitt narrative begjær. I tiende leste de med mer dybde, og var i større grad i stand til å mestre kompetansemål som rommer refleksjon og argumentasjon. I en annen klasse bestående av et flertall minoritetsspråklige elever skjedde ikke den samme endringen av lese måte. Likevel fikk også denne klassen utbytte av norskfaget. De fant tekster de kunne identifisere seg med, og dermed økte motivasjonen for å lese og dermed forbedre norskferdighetene. Penne påpeker at det var både viktig og riktig at læreren i denne klassen ikke forserte disse elevene i samme grad som i den tidligere nevnte klassen. Progresjonen i faget må settes i sammenheng med ferdighetsnivå og modenhetsstadium. Dette er dermed et eksempel på at ulike klasser lærer forskjellig og dermed bør undervises forskjellig.

Dyment, Hay og Hopwood (2017) skriver at elevers leseferdigheter tenderer å bli svakere umiddelbart etter overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette gjaldt spesielt for elever som allerede hadde utfordringer med lesing, men også for flere høytpresterende elever. Det er en rekke faktorer som påvirker denne overgangen. Lærernes pedagogikk, forskjeller mellom skolens pensum, forskjeller mellom skolens pedagogiske metoder, sosioøkonomiske faktorer, støtte fra familie, sosial tilpasning, samt elevenes selvstendighet. Elevenes modningsprosess er det Dyment, Hay og Hopwood i størst grad er opptatt av. Med modningsprosess inkluderes både fysiske og psykiske faktorer. Ungdommene gjennomgår forandringer i fysisk vekst, seksuell utvikling og aktivitet, samt kognitive og psykologiske forandringer. Sosialt sett vil elevene etter hvert i denne prosessen utvide sine sosiale sfærer og

ta et steg vekk fra sin familiære sfære. Det er heller ikke uvanlig at motivasjonen for skolearbeid svekkes på dette punktet i prosessen. Det påpekes at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen ofte svekker elevenes selvtillit, da de går fra å være eldst på barneskolen til å være yngst på ungdomsskolen. De hormonelle og fysiske forandringene hos elevene i denne alderen har betydning for elevenes oppførsel, selvtillit og motivasjon.

2.4 Variasjon

Astrid Roe (2014) skriver om hvordan en som lærer kan skape engasjement for lesing. Ikke alle elever identifiserer seg selv som lesere, og det blir da en særlig utfordring å hjelpe og inspirere disse elevene til å finne tekster som tiltrekker dem. John Guthrie (2004) skriver om motivasjon som et sentralt element i leseopplæringen. Guthrie er opptatt av at læreren skal lære elevene gode lesestrategier. Lesestrategier og engasjement påvirkes gjensidig positivt, mener han. Engasjement kan også styrkes ved å tilby variasjon og valgmuligheter for elevene. Elevene bør tilbys et variert utvalg av tekster, ikke bare læreboka. Guthrie opererer med fem motivasjonsområder som er ment å styrke elevenes eierskap til lesingen:

Mestringsmål. Mestringsfølelse og motivasjon er sterkt beslektet. Av den grunn bør elevene arbeide mot oppnåelige mål. Disse målene bør tilpasses slik at elevenes leseforståelse utvikles, snarere enn om elevene svarer riktig på en enkelt oppgave eller prøve. Guthrie legger vekt på å belønne elevene for deres innsats, ikke bare prestasjoner. På denne måten blir ikke målet bare resultatet, men læringsprosessen i seg selv.

Kontroll og valg. Ved at elevene selv tar bevisste valg, får de et sterkere eierskap til egen læringsprosess. Riktignok trenger mange elever hjelp til å ta slike valg. En kan gi elevene valg ved å gi dem valgmuligheter i læringsprosessen, gi dem mulighet til å påvirke innholdet i fagstoffet, gi dem valgfrihet til å bestemme hvordan innhold skal presenteres, samt gi elevene medbestemmelse når det gjelder kriterier for vurdering.

Sosial interaksjon. Med dette mener Guthrie at hensikten er å vise elevene gleden over å dele tekstens innhold med andre. Dette kan en gjøre ved å la elevene diskutere og reflektere åpent enten i grupper eller helklasse, legge opp til samarbeid omkring læringsmålene og støtte opp om elevenes sosiale motivasjon.

Mestringsforventning. Dette innebærer å ha troen på å lykkes med å lese og forstå, hvilket særlig de faglig svake elevene sliter med. Innenfor dette blir det viktig at læreren eksponerer elevene for tekster som ikke er for langt faglig distansert fra elevenes nåværende nivå. Igjen trekker Guthrie inn viktigheten av å sette realistiske mål, som elevene bygger opp selvtillit ved å oppnå. Som grunnmur må en sikre at elevene har den grunnleggende kompetansen som kreves for å forstå teksten de leser.

Interesse. Innholdet i tekstene må oppleves spennende eller relevant for elevene. Dermed blir det viktig å la elevene se sammenheng mellom det de leser, og deres egen virkelighet. Læreren kan gjøre lesingen personlig ved å stille genuine spørsmål, f.eks. kan en også knytte lesingen til elevenes personlige interesser. Guthrie er opptatt av at det er rom for elevenes estetiske opplevelse av teksten. Undring, nysgjerrighet og refleksjon henger sammen med elevenes interesse for teksten.

Guthrie (2004) påpeker at det ikke bare er de faglig svake elevene som har nytte av å styrke sin motivasjon. Faglig sterke elever har også rett til tilpasset opplæring og kan utvikle sine leseferdigheter gjennom økt motivasjon.

Judith Langer (1998) viste i en omfattende studie av leseferdighet og sosial bakgrunn at elever på 14 av 25 skoler i «middle» og «high school» fikk bedre testresultat enn forventet med tanke på sosialøkonomisk og kulturell bakgrunn. De faktorene som gjorde disse 14 skolene bedre enn forventet, var blant annet lærernes engasjement i elevenes leseforståelse. De tilrettela ofte for diskusjoner omkring tekster og hadde et dyptgående ønske om å hjelpe elevene til å diskutere og forstå tekstene på et dypere plan. Dette gjorde lærerne ved å selv involvere seg i tekstene og elevenes diskusjon. Læreren fungerte med andre ord som støtte for elevenes diskusjon og refleksjon. I tillegg prioriterte lærerne å bruke tid på å få elevene til å forstå hvilken verdi lesing kan ha for dem personlig, og hvilken positiv opplevelse det er å skape sin egen leseridentitet. Elevene fikk, som Guthrie også er særlig opptatt av, tekster som utfordret dem, men samtidig ikke var for avanserte i forhold til deres eget nivå. I tillegg ble elevene presentert for et bredt utvalg bøker. Lærerne brukte sin egen kunnskap om elevenes tidligere leseerfaringer som utgangspunkt da de satte sammen utvalg av bøker. Elevene fikk deretter selv velge hvilken bok de ønsket å lese. Hensikten var dermed at elevene skulle få følelsen av å lykkes ved å lese en bok.

Langer (1998) belyste at det var typisk for elevene på disse skolene at de likte å lese, og at de diskuterte leseerfaringer med hverandre. Hun konkluderer her med at det er mulig å inspirere elevene til å lese frivillig ved at lærerne prioriterer å bruke tid på å finne ut hva elevene har med seg av erfaringer fra tidligere, samtidig som elevene får mulighet til å lese et bredt utvalg tekster i flere ulike sjangre. Langers studie viser at et godt utgangspunkt for å utvikle elevenes leseferdigheter er å kartlegge hvilke forutsetninger elevene har for å bli engasjerte lesere. Dette kan for eksempel gjøres gjennom elevsamtaler, spørreskjema eller logger. Dermed kan læreren få svar på elevenes erfaringer, utfordringer og interesser tilknyttet lesing.

Både Guthrie (2004) og Langer (1998) påpeker viktigheten av lærerens evne til å velge tekster som engasjerer elevene. Det er bred enighet om at variasjon i tekstutvalget er viktig for å stimulere elevene. Ved f.eks. kun å bruke læreboka, blir lesingen fort ensformig og lite motiverende for elevene. «Det er generelt en fordel å ha et bredt tekstutvalg tilgjengelig for elevene, både skjønnlitteratur og fagtekster, slik at det er mye å velge blant til ulike formål», skriver Roe (s. 131, 2014). Roe påpeker videre at med mindre hensikten er å avsløre manglene ved en tekst, bør elevene utelukkende eksponeres for høy tekstlig kvalitet. Tekstene må være relevante, så vel som tiltalende, slik at elevene får lyst til å lese dem. Å differensiere tilbudet av tekst er en nyttig strategi, da en har mulighet til å ta høyde for elevenes individuelle styrker og svakheter. Det er bred enighet mellom Guthrie, Langer og Roe om at lærerens kjennskap til enkeltelevens erfaringsbakgrunn og ferdighetsnivå er svært viktig for å kunne tilby eleven et utvalg tekster som er overkommelig for den enkelte, men samtidig yter litt motstand.

2.5 Dybdelæring

Ludvigsen (2015) forklarer dybdelæring slik:

«Dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang».

For lesere innebærer dette evnen til å tolke, se sammenhenger og forutse. De suksessfulle klassene i Langers (1998) studie evnet å utvikle forståelse og se sammenhenger gjennom diskusjon med medelever og lærer. Dette bidrar til dybdelæring. Slik diskusjon kalles ofte for litterære samtaler. Elevene var alltid aktivisert og fikk ta egne valg med betydning for læringsprosessen. Elevene i denne klassen ble også bevisstgjort med tanke på sin egen leseridentitet, hvilket er med på å fremme refleksjon over egen læring.

Ser vi Andersens (2011) synspunkter på hvorfor vi trenger skjønnlitteratur (punkt 2.1) i lys av Ludvigsens (2015) definisjon på dybdelæring, er det tydelig at skjønnlitteraturen egner seg for nettopp dybdelæring. Skjønnlitteratur innebærer ikke bare læring om noe, men også av noe og gjennom noe. Det å lære av og gjennom noe er det som gjør at man kan tilegne seg nye tenkemåter, væremåter eller verdenssyn.

2.6 Vurdering for læring og formativ vurdering

Vurdering for læring, eller underveisvurdering, skiller seg fra den summative vurderingen ved at den kun dreier seg om konstruktiv tilbakemelding, fremfor vurdering med fokus på prestasjon og resultat (Marsh, 2009). Formativ vurdering forklares som lærerens jevnlig vurdering av elevene med hensikt om å planlegge undervisningen. Både vurdering for læring og formativ vurdering er metoder som utelukkende er ment å bidra til elevenes faglige utvikling (Engh m.fl., 2007).

Aarstad (2009) er opptatt av viktigheten av at læreren utformer spesifikke vurderingskriterier, samt viktigheten å utvikle lærernes kompetanse knyttet til dette. Hun vektlegger også konstruktiv tilbakemelding der elevene får informasjon om faglige prestasjoner, samt mulighet til medbestemmelse. Denne tilbakemeldingsstrategien kan bidra til å øke elevenes motivasjon. I en skole der vi ikke kan kreve at elevene er indre motivert for alle oppgaver, blir det dermed viktig å styrke elevenes ytre motivasjon. Dette kan gjøres ved formativ vurdering som støtter elevenes autonomi, relasjoner og kompetanse. Denne måten å vurdere på kan fremme og opprettholde motivasjonen hos elevene (Aarstad, 2009).

Dette samsvarer med Dysthe (2008) som vektlegger viktigheten av å gi elevene tilbakemeldinger som fører dem fremover. Tilbakemeldingen innebærer vurdering, og fungerer best når den ikke gis i kombinasjon med karakter. Dette er fordi karakteren tar elevenes oppmerksomhet bort fra kommentarene. Hun påpeker samtidig at de fleste lærere har

en tendens til å kommentere for mye. Dermed risikeres det at elevene får for mange ting å fokusere på, og evner dermed ikke å forbedre seg.

Dysthe (2008) er også opptatt av nytten ved å bruke medelever som læringsressurs. Tanken er at elever kan trenes opp i å vurdere og gi hverandre tilbakemelding. På denne måten kan elevene aktiviseres til å snakke sammen om hva som mangler og hvordan dette kan løses. Dysthe påpeker skolens ansvar for å tenke gjennom egen vurderingspraksis. Hun påpeker nødvendigheten av konsekvente holdninger til bruk av prøver og rutiner for oppfølging. Det aller viktigste er den kontinuerlige vurderingen som finner sted i samspillet mellom lærer og elev i klasseromshverdagen. Denne formen for vurdering gjennomføres helhetlig og elevene må involveres fra første stund. Dysthe mener at dette gjelder samtlige skoler uavhengig av strategier og redskaper ulike skoler satser på.

2.7 Litterære samtaler

En litterær samtale er, som Hennig (2012) skriver, ment å foregå i gruppestørrelser der samtlige deltagere føler at de kan komme til ordet. Ved å ytre egne tanker og synspunkter kan man få bekreftelser på om man er på rett vei i forståelsen av en tekst. Den litterære samtalen utfordrer samtidig deltagerne til å møte hverandres tolkninger med respekt og objektivitet. Det foreligger ingen fasit, og deltagerne får muligheten til å forstå at deres egen tolkning hverken er den eneste eksisterende, ei heller den eneste riktige. De mest fruktbare litterære samtaler i klasserommet er samtaler der elevene selv interagerer og veksler på ordet. Likevel vil det ofte kunne skje at enkelte har ordet betydelig mer enn andre. Samtalen krever ferdigheter som samarbeid, lytting og refleksjon. En litterær samtale der samtlige deltakere uttrykker seg er ikke nødvendigvis en god samtale. Det blir dermed viktig at læreren fungerer som en aktiv støtte slik at elevene forstår hva en slik samtale innebærer, samt mestrer å gjennomføre den. Læreren kan for eksempel modellere egen lesing for elevene (Hennig, 2012).

Laila Aase (2003) argumenterer for den litterære samtalen som en egen sjanger definert ut ifra form og formål. Hun skriver om norskfagets dannelsesverdi, og trekker frem sammenhengen mellom kultur og individ. Hun definerer dannelse på følgende måte: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer.

Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.», (Aase 2003, s. 13).

Dannelsesbegrepet vektlegger viktigheten av analyse og kritisk tenkning. Aase ser litteraturen som et verktøy for å trene elevene i dette. De litterære samtaler blir dermed sentrale. Aase (2005) påpeker at ingen litterære samtaler vil noen gang være like, men at denne typen samtaler likevel er formelle og skiller seg fra hverdagslige samtaler. Hun fremhever at lærerens rolle er viktig med tanke på å modellere og introdusere og anvende litterære begreper. Deltagelse i en sjanger krever kjennskap til sjangeren. Dermed blir det viktig at læreren har en strategi for organisering og tilbud om sjangerkunnskap.

Aase (2005) er opptatt av hvordan elevene kan utvikle sin egen forståelse og hvordan lesing og selvstendig tenkning kan bidra til dette. Dette handler ikke om å overta lærerens tolkninger, men heller å videreutvikle egen forståelse gjennom å høre hvordan andre leser og forstår tekst. Læreren må dermed vurdere om autoritative lese måter i det hele tatt skal inkluderes i undervisningen, og når det eventuelt kan være hensiktsmessig. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren ikke skal tilby elevene sin erfaring og kunnskap, men en må vurdere i hvilken grad dette fremmer elevenes selvstendige forståelse. Elevene skal se den litterære samtalen som en mulighet til å utfolde seg, snarere enn som kontroll av kunnskap. På denne måten kan en oppnå en utforskende og undersøkende aktivitet i klasserommet.

Hennig (2012) er opptatt av at hensikten med en litterær samtale vil være å utfordre elevene til å anvende faglige begreper, samt egne tolkninger og refleksjoner. Det er et mål for skolen at elevene både skal lære å oppleve og forstå tekst. Dermed bør det rettes fokus mot aktiviteter som tilrettelegger for at elevene både får opplevd litteraturen, samtidig som de får trent sin evne til kritisk ettertanke. Litterær samtale kan være en slik aktivitet.

Langer (1995) belyser viktigheten av at elevene får tid til å danne egne forestillinger og tenke kreativt rundt teksten, samtidig som de skal evne å innta et perspektiv der de ser teksten utenfra og analyserer den. Læreren får dermed en viktig rolle som tilrettelegger og støtte for elevene. Læreren må modellere fremgangsmåter og vise veier til ulike tenkemåter. Et mål for en slik litterær samtale vil være å tilrettelegge for en flerstemmig diskusjon der uenigheter oppstår. En klasseromskultur der elevene får trening i å utforske, diskutere og fantasere vil være hensiktsmessig. For å skape en slik setting er det ikke nok å introdusere elevene for litteraturfaglige tenkemåter og perspektiver. Elevene må samtidig verdsette diskusjon av

skjønnlitteratur, dette krever at elever får tid til å oppleve litteraturen så vel som å analysere den.

Som læreren bør en, som Aase (2005) skriver, innta en profesjonell rolle. Dette innebærer ikke bare kunnskap og erfaring, men samtidig ens egen rolle i samtalen med tanke på styring og frihet. Læreren må evne å vurdere om samtalen trenger et skriftlig forarbeid, eller etterarbeid. Det viktigste er derimot evnen til å vurdere om samtalen virker læringsfremmende og dannelsesfremmende. Dette er, som Aase skriver, en krevende prosess. Likevel har slike samtaler stort potensiale, og noen ganger ender samtalen opp i en virkelig engasjerende og utforskende prosess. Hvordan en oppnår litterære samtaler av slik kvalitet, finnes det ikke noe fasitsvar på. Læreren må derfor være bevisst på kompleksiteten ved samtale, samt bevisst på at klasserommet også er en læringsarena for læreren selv.

Brynjulfsen (2017) skriver i sin masteroppgave om relevansen ved å inkludere elevenes følelsesmessige perspektiv i refleksjon rundt tekst. Hun påpeker at dette krever en balanse der elevene ikke beveger seg for langt unna tekstens innhold, men evner å kombinere egne erfaringer og følelser med litteraturens faktiske innhold. Dette kan bidra til at elevene i større grad lever seg inn i litteraturen og dermed styrker motivasjonen i det videre tolkningsarbeidet av teksten. Brynjulfsen bemerker også viktigheten av bevissthet rundt hvor mye av elevenes ego som blir forsterket av de tekstene en velger, samt hvor stort innsyn de får i andres perspektiver. Hvilken betydning vil dette ha for elevenes tekstforståelse og læring? Dette er et helt sentralt spørsmål i litteraturundervisningen.

Gourvennec (2016) intervjuet et utvalg avgangselever på videregående skole angående deres retrospektive blikk på arbeidet med litterære tekster. I intervjuene blir verdien av møtene med medelever og deres lesninger trukket fram. En av elevene forteller at på denne måten kan de gjennom samtale finne ut av ting sammen, og at en får mulighet til å tilegne seg nye forståelser av og perspektiver på teksten. Flertallet av elevene uttalte at de foretrakk å jobbe individuelt med teksten før de møter felleskapet og de andre lesernes tolkninger. Denne prosessen gir rom for utforskning og forming av egen forståelse med frie rammer. Samtlige elever i Gourvennecs studie ønsker likevel at arbeidet skal bringes inn i felleskapet. Noen av elevene trekker frem verdien av å få en endelig fasit å sammenligne sitt arbeid med. Andre trekker frem verdien av å møte lærerens erfaringer og få hjelp til å samle sine innspill og bekrefte verdien av deres egne bidrag. Treningen i å argumentere for egne tolkninger og

forståelser kommer også til syne i intervjuene. Spesielt i gruppearbeid virker dette å forekomme.

Elevenes i Gourvennecs (2016) studie fremhever situasjoner der læreren eller medelever forventer deltagelse og meningsproduksjon. Disse situasjonene anses minneverdige og meningsfulle av elevene, ettersom de innbyr til kritisk tenkning og dialog med teksten og medelevenes lesninger, samtidig innenfor fagspesifikke rammer. Gourvennecs funn innebærer blant annet elevenes utpeking av utfordrende tekster som grunnlag for deltagelse i felleskapet, hvilket samstemmer med andre studier av andre elevgrupper som Gourvennec viser til. Hun konkluderer dermed med at det må anses som et mål for litteraturundervisningen å invitere elevene inn i felleskapet.

Den litterære samtalen vektlegges av en rekke litteraturredaktører som den undervisningsmetoden med størst potensiale for å utvikle litterær kompetanse ettersom metoden tilrettelegger for å føre individuell forståelse inn i et felleskap der elevene kan lære av hverandre, samt av læreren. Heidi Vaarala (2009) føyer seg inn i rekken, og skriver i sin doktorgradsavhandling fra finsk skole: «Furthermore, the study revealed that the generation of meanings and interpretations is a dynamic process – the discussion sequences demonstrate that meanings are not permanently fixed but are processed during the collaboration. », (2009, s. 271).

Dag Skarstein (2013) skriver blant annet om fraværet av litterære samtaler i de over hundre observasjonstimene han deltok i. Han peker på sterkt strukturerte halvårsplaner, der litterære samtaler var planlagt mot slutten av øktene, som en av årsakene til dette. For å følge det oppsatte tidsskjemaet for undervisningen ble ofte de litterære samtalene sløffet. De tilfellene litterære samtaler fant sted var det ikke tilstrekkelig med tid til at samtalene rommet tekstenes dybde. Skarstein peker på dette som problematisk da lærebokstyrt og individuelt arbeid ikke i tilstrekkelig grad åpner for dynamikkene som krever for at ny mening skal oppstå. Elevene blir overlatt i større grad til seg selv, og deres tolkninger forblir anonyme og private.

2.8 Oppsummering

Det er viktig å anerkjenne litteraturundervisning som en kompleks prosess uten allmenn konsensus om hva litteraturundervisning skal være. Arbeid med skjønnlitteratur i skolen innebærer så vel som avkoding og forståelse av språk, også tolkning, refleksjon og analyse av

innhold. Som lærer må en velge tekster som er hensiktsmessige for å tilrettelegge for elevenes personlige opplevelse, samt utvikle elevenes litterære kompetanse. Litteraturundervisningen har ikke bare verdi for det konkrete norskfaget, men også for elevenes dannelse generelt sett. Undervisningen innebærer en balansegang med tradisjonelle tilnærminger, samt ny mening og nye perspektiver. Den individuelle leseprosessen vil alltid være unik og kan potensielt bidra til å forme nye generasjoner, og på denne måten fornye kulturen i et sosialt perspektiv.

Dersom målet er litterær kompetanse, er det essensielt at undervisningen rommer både de efferente, analytiske tilnærmingene, samt den mer opplevelsesorienterte estetiske tilnærmingen. Overvekt av efferent og analytisk tilnærming kan føre til fremmedfølelse og svekket motivasjon hos elevene. Det er gjennomgående at elevene som informanter i flere av de nevnte studiene er opptatt av at de kan identifisere seg med hva de leser, samt at dette får plass i undervisningen. Teksten må ha relevans til elevenes egne liv. Samtidig viser f.eks. Kjelen (2013) og Penne (2010) til at overvekt av estetisk opplevelse kan føre til at resten av teksten «blokkeres» og ikke kommer til syne for elevene. På denne måten hindres elevene å oppnå økt innsikt, forståelse og refleksjon gjennom lesing av skjønnlitteratur.

Litteraturundervisningen bør derfor, basert på de ulike teoretiske bidragene ovenfor, være preget av en balansegang der lesing av skjønnlitteratur rommer både efferente og analytiske tilnærminger, samt mer opplevelsesbaserte tilnærminger. Elevene skal bli gode til å lese, men dette krever også at de blir glade i å lese.

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen innebærer, i et litteraturfaglig perspektiv, at elevene, med utgangspunkt i læreplanen, i større grad skal trenes i kritisk tenkning, hvilket krever at en evner å se teksten innenfra, men samtidig evner å se den utenfra. Tysvær og Ottesen (2017) skriver at det på mellomtrinnet leses mye, men at elevene i stor grad leser på egenhånd. Slik undervisning i norskfaget kan bidra til å undergrave fagets dannelsesverdi.

I tillegg må modenhetsaspektet tas i betraktning. Appleyard (1994) viser hvordan denne aldersgruppen gjennomgår en overgang fra å lese med et helte- og heltinneperspektiv til å lese med en realistisk forventning, hvilket Appleyard kaller den tenkende leseren. Det er en faglig enighet om at elevene modnes i ulikt tempo, og dermed vil f.eks. en skoleklasse romme elever som befinner seg på relativt ulike stadier i modningsprosessen. For Hay, Hope og Dymont (2017) innebærer modningsprosessen både fysiske og psykiske faktorer som vil ha betydning for elevenes læring.

Det er gunstig å tilby elevene variasjon både i det skjønnlitterære utvalget, samt i arbeidsmåtene i selve undervisningen. Dette er en form for tilpasset opplæring, da mangfold i arbeidsmåter øker sjansen for å «treffe» hver enkelt elev. Variasjonen gir også læreren mulighet til å bli kjent med elevenes leseferdigheter og lesestil i ulike settinger, og dermed styrke sine forutsetninger for å differensiere undervisningen, slik elevene har krav på. Guthrie (2004) fremhever verdien av å vise elevene lesestrategier der elevene selv engasjeres ved at de selv får ta valg med betydning for undervisningen.

Dybdelæring så vel som variasjon er med på å utvikle selvstendig tenkende og dyktige lesere. Skjønnlitteraturen bringer med seg gode muligheter for å ikke bare lære om noe, men også av og gjennom noe, slik at elevene kan utvikle egne tenkemåter, væremåter og verdensbilder.

Når det angår vurdering er det hensiktsmessig å vurdere elevene konstruktivt med mål om en utviklende læringsprosess. Dette bør dermed ha en større plass i undervisningen enn den summative vurderingen, der elevene først og fremst evalueres på bakgrunn av prestasjoner. Den formative måten å vurdere på kan føre til økt motivasjon og læringsutbytte for elevene.

Den litterære samtalen anses som kanskje den mest verdifulle metoden for å utvikle litterær kompetanse. Undervisningsmetoden innebærer ofte individuelt forarbeid eller etterarbeid, og utfordrer elevene til å anvende og tolke begreper, samt i refleksjon og analyse knyttet til begreper eller en konkret tekst. Ved for eksempel forarbeid til den litterære samtalen får elevene tid til å reflektere over sin personlige opplevelse av litteraturen og utvikle sin egen forståelse. Videre bringes dette inn i felleskapet, der de får innblikk i medelevers og lærerens erfaringer og perspektiver. Dette møtet med felleskapet utgjør et godt utgangspunkt for analyse og refleksjon. Læreren skal hovedsakelig fungere som støtte ved å modellere metoder og vise veier til ulike tankemåter innenfor fagspesifikke rammer, men må samtidig evne å vurdere i hvilke tilfeller det lønner seg å bidra med mer autorative tilnæringer. Slik undervisning samstemmer med læreplanens krav til litteraturundervisning som noe mer enn lesing som teknisk ferdighet. Aase (2005) er opptatt av hvordan litterære samtaler fungerer som redskap for å utvikle elevenes dannelse, som rommer analytisk og kritisk tenkning.

3 METODE

Jeg har gjennomført forskning for å besvare problemstillingen for denne masteroppgaven ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med et utvalg elever i en åttendeklasse, samt deres norsklærer. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for min fremgangsmåte på følgende måte: Jeg vil redegjøre for valg av metode ved å argumentere for nytten av en kvalitativ tilnærming til dette prosjektet. Jeg vil deretter redegjøre for utvalget ved å forklare hvilke utvalgsriterier jeg i samarbeid med læreren la til grunn. Videre vil jeg beskrive datainnsamlingsmetodene som er benyttet, før jeg mot slutten av kapittelet diskuterer prosjektets metodiske kvalitet. Dette vil jeg gjøre ved å trekke inn sentrale momenter som validitet, overførbarhet, reliabilitet og etiske dilemmaer. Jeg vil samtidig rette fokus på og drøfte min egen forskerrolle.

3.1 Valg av metode

Hensikten med en kvalitativ tilnærming til denne problemstillingen er å få frem nyanserte synspunkter og erfaringer hos utvalget. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om hvordan en f.eks. gjennom dybdeintervjuer kan oppnå mer nyansert forskning. Denne typen intervju tilrettelegger for å få kjennskap til deltagerens perspektiver og meninger knyttet til ett eller flere temaer. Jeg ønsket å snakke med deltagerne personlig og på denne måten lære om deres erfaringer og synspunkter i forbindelse med den skjønnlitterære overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, samt gå i dybden på nettopp dette. For å oppnå dette på best mulig måte besluttet jeg, i samråd med veileder, å benytte meg av både intervju og observasjon som kvalitative metoder.

For å få best mulig innsikt i hvordan elevene opplever litteraturundervisningen på ungdomsskolen kontra barneskolen, har jeg i forkant av intervjuene observert et utvalg undervisningsøkter. På denne måten har jeg fått et praktisk innblikk i hvordan læreren valgte å legge opp undervisningsopplegget knyttet til romanen «Appelsinpiken», samt hvordan elevene responderte på dette. Boka er skrevet av Jostein Gaarder og utgitt i 2003. Disse observasjonene ble lagt til grunn i utformingen av en rekke spørsmål under selve intervjuene.

Cresswell (2014) skriver om hvordan sosial-konstruktivismen innenfor forskning handler om individers søken etter å forstå verden gjennom måten de lever og jobber på. På denne måten utvikles subjektive meninger, basert på individers egne erfaringer. Forskerens jobb blir

dermed å studere kompleksiteten av de ulike meningene og synene som utvikles. «The goal of the research is to rely as much as possible on the participants views of the situation being studied. », skriver Cresswell videre (2014, s.8). Innenfor forskning handler fenomenologien om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet ses som en metode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.

Jeg har blitt inspirert av sosial-konstruksjonistisk og fenomenologisk teori i dette prosjektet. Min tilnærming gikk ut på å lytte til deltagerens egne erfaringer og meninger tilknyttet forskningsspørsmålet. Informantene i studien er de som kjenner den daglige undervisningspraksisen best, og det ble dermed naturlig å innta en tilnærming som baserer seg på nettopp informantenes subjektive forståelse og tolkning. Informantene baserer sine oppfatninger på ulike erfaringsbakgrunn, noe som resulterer i variasjon og mangfold av subjektive tolkninger. Det var nettopp dette mangfoldet jeg var ute etter å studere og videre basere min analyse på. For å utforske dette mangfoldet på en hensiktsmessig måte, valgte jeg å gjennomføre intervjuene på tomannshånd med hver enkelt informant. Dermed fikk hver enkelt tid og rom til å sette ord på sine egne, unike erfaringer og oppfatninger.

Prosjektet har gått ut på å studere en virkelighet sett gjennom elever på åttendetrinn sine øyne. Samtidig har dette blitt knyttet til relevant teori og forskning hva angår litteratur.

3.2 Utvalg

Grunnen til at jeg valgte å studere et utvalg informanter fra en åttendeklasse var min egen erfaringsbakgrunn som praksisstudent på dette trinnet, samt åttendeklassingers overgang fra barnelitteratur over til ungdoms- og voksenlitteratur. Elevene kommer fra ulike barneskoler og stiller med ulike forutsetninger knyttet til den litterære overgangen som begynnelsen på ungdomsskolen representerer. Ved å undersøke en konkret åttendeklasse hadde jeg muligheten til å studere hvordan læreren valgte å legge opp undervisningen, samt hvordan elevene oppfattet dette ut ifra deres egne forutsetninger.

3.2.1 Utvalgskriterier

Jeg tok først kontakt med rektor på denne skolen, som jeg hadde kjennskap til fra egen praksisperiode. Jeg forklarte hva prosjektet gikk ut på og ble henvist til en lærer som rektor mente egnet seg for å delta i studien.

Hensikten med å velge elever fra en og samme klasse, samt deres faglærer, var å samle inn mest mulig relevant informasjon knyttet til problemstillingen (Jacobsen, 2005). Grunnen til at jeg valgte denne konkrete klassen var at læreren opplyste om at denne klassen var noe faglig sterkere enn parallellklassene, og ville sannsynligvis kunne gi meg som forsker mer informasjon. Intervjuer kombinert med observasjon vurderte jeg som sagt som den mest hensiktsmessige måten å samle inn denne informasjonen på. I utvalget av informanter er det viktig å vektlegge grad av variasjon (Jacobsen, 2005). Graden av variasjon avhenger av hvorvidt en ønsker å kunne generalisere resultatene til et større utvalg. Tanken bak problemstillingen var å innhente relevant informasjon og analysere dette i seg selv. Jeg anså det ikke som nødvendig å oppnå generaliserbare resultater. Likevel ble variasjon viktig med tanke på å velge ut informanter med ulik erfaringsbakgrunn, slik at mangfoldet av subjektive tolkninger skulle komme til syne. Dermed var det avgjørende at jeg i samråd med læreren hadde valgt ut elever med ulik leseerfaring og ulikt nivå. Ingen av informantene hadde minoritetsbakgrunn. Jeg hadde håpet å intervju en eller flere elever med minoritetsbakgrunn, men dette lot seg i dette tilfellet ikke gjøre da de ikke ga sitt samtykke til deltagelse.

3.2.2 Størrelsen på utvalget

Cresswell (2014) skriver at det ikke eksisterer noe fasitsvar på hvor mange informanter som er tilstrekkelig i kvalitativ forskning. Etter å ha vurdert tidsmessige og informasjonsmessige faktorer besluttet jeg i samråd med veileder å intervju åtte elever, fire av hvert kjønn. På grunn av at enkelte ikke fikk samtykke fra foresatte til å delta, ble antallet informanter til slutt 4 jenter og 3 gutter. Dette var elever med ulike forutsetninger og erfaringsbakgrunn, samt ulik grad av motivasjon til å lese. På denne måten fikk jeg muligheten til å prate med forskjellige elever med ulike erfaringer og synspunkter. Cresswell skriver at for forskning med en fenomenologisk tilnærming er det vanlig å inkludere 3-10 informanter. Thagaard (2009) skriver at størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et «metningspunkt». Dette innebærer f.eks. at når flere informanter ikke virker å gi ytterligere informasjon knyttet til det som undersøkes, vil utvalget kunne ses som tilstrekkelig. I etterkant av intervjuene anså jeg det

ikke som nødvendig å søke flere informanter. Jeg anså datamaterialet som mettet i den forstand at jeg hadde fått mye interessant respons, men jeg anså det som lite sannsynlig at det å intervju flere elever ville gi studien ytterligere dimensjoner. Det er også viktig at kvalitative utvalg ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre en dyp analyse, dermed slo jeg meg til ro med utvalget på til sammen syv informanter.

3.2.3 Rekrutteringsfasen

Denne fasen har i stor grad bestått av utvelgelse i samråd med faglærer. Ved å informere læreren om de ulike utvalgskriteriene, fikk jeg forslag til elever som matchet nettopp disse. Videre bestod fasen av å kontakte elevenes foresatte for å be om samtykke til å intervju de aktuelle elevene. Jeg la spesiell vekt på frivillig deltagelse og dermed viktigheten at elevene selv ønsket å delta. To av elevene fikk ikke tillatelse fra sine foresatte, dermed hjalp læreren meg å finne nye alternativer, slik at jeg fikk et tilstrekkelig antall informanter. Etter å ha fått bekreftet antall deltagere til studien, avtalte jeg med faglærer tid for både intervju og observasjon.

Informasjonsskrivet (se vedlegg A) er basert på hvordan beskrivelsen av masterprosjektet så ut før jeg gjennomførte den empiriske undersøkelsen, analysen og diskusjonen. Vurderinger og tilpasninger underveis har ført til at beskrivelsen av prosjektet vil ha endret seg noe, samt at problemstillingen er justert på bakgrunn av hvordan prosjektet utviklet seg.

3.2.4 Presentasjon av informanter

Jeg har intervjuet totalt syv elever og en lærer. Av elevene var fire jenter og tre gutter. Disse elevene går i samme klasse på ungdomsskolen. Flere av elevene kommer fra ulike barneskoler. Elevene vil bli referert til som informant A-G. Elevene A til C, samt elev F, hadde alle et ferdighetsnivå som ifølge læreren tilsvarte middels kompetanse i norskfaget. Elev D og G sine ferdigheter tilsvarte høy kompetanse, mens elev E hadde svak kompetanse i norskfaget. Læreren vil fortsatt bli kalt læreren, ettersom jeg kun intervjuet denne ene læreren

3.3 Intervju

Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, søker det kvalitative forskningsintervjuet å undersøke og forstå verden fra informantenes perspektiv. Med utgangspunkt i

forskningsspørsmålene for denne studien, anser jeg det semistrukturerte livsverdenintervjuet som en hensiktsmessig metode for å undersøke disse spørsmålene nærmere.

3.3.1 Semistrukturert livsverdenintervju

Som Kvale og Brinkmann(2015) skriver, søker det semistrukturerte livsverdenintervjuet «... å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekket, i tillegg til noen forslag til spørsmål.» (s.156).

Livsverdenintervjuet har en fenomenologisk holdning som går ut på å lære av den intervjuede. Dette gjøres ved å lytte til hva den intervjuede sier og være åpen for å endre både rekkefølge og formulering av spørsmål underveis. På denne måten har en mulighet til å gå i dybden på svarene som gis og historiene som fortelles. Denne måten å stille spørsmål på kalles en klientsentrert spørreform, skriver Kvale og Brinkmann (2015) videre.

Iscenesettelse av intervjuet er svært viktig for selve gjennomføringen. Innledningsvis fortalte jeg som intervjuer om intervjuets formål, informerte om lydopptak, samt hva det skulle brukes til. Intervjupersonene bør være innstilt på å beskrive sine tanker om livet og verden. De første minuttene betegnes av Kvale og Brinkmann (2015) som avgjørende. De intervjuede søker en oppfatning av intervjueren før de åpner seg. Jeg forsøkte dermed å skape god kontakt gjennom å lytte, samt vise interesse, forståelse og respekt for det som ble sagt. Etter intervjuet er det hensiktsmessig med en debriefing der en kan stille spørsmål om den intervjuedes opplevelse av intervjuet. Det kan også være verdt å nevne noen av de viktigste punktene intervjueren har fått innsikt i, deretter kan intervjupersonen få mulighet til å kommentere dette. For å i størst mulig grad sikre trygghet og tilfredshet hos elevene avsluttet jeg intervjuet med nettopp en slik debriefing, der elevene fikk mulighet til å kommentere min oppfatning av intervjuets hovedpunkter.

3.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide for et semistrukturert intervju vil inneholde en oversikt over emner som skal dekket, og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørsmålene som stilles bør være av kort og enkel form. Intervjuerens evne til å oppfatte et svars betydning og videre horisonten av mulige betydninger som åpnes, betegnes som avgjørende. Å få utbytte av denne

horisonten av betydninger, dreier seg om intervjuerens evne til å stille oppfølgende spørsmål. Slike spørsmål innebærer at aktiv lytting blir minst like viktig som å beherske selve utspørringen. Intervjueren må lytte til hva som sies, samt hvordan det sies. Med et fenomenologisk utgangspunkt bør intervjueren vise maksimal åpenhet overfor fenomenene som de intervjuede forteller om. Kvale og Brinkmann forklarer det kvalitative forskningsintervjuets fellestrekk med sjakk, der ethvert trekk hos motparten endrer spillets struktur, og der hver spiller må overveie implikasjoner av motstanders tidligere trekk, samt motstanderens fremtidige trekk. Gode spillere styres ikke av kontekstfrie regler, men har en intuisjon og følelse for spillet. En god intervjuer er på samme måte, og evner å sette seg inn i hver enkelt kontekst og er sensitiv og oppmerksom på de situasjonsbetingede ledetrådene som gir mulighet for et fruktbart intervju. En god intervjuer har dermed en evne til å gå utover intervjuguiden og kontinuerlig vurdere og overveie en rekke faktorer som kan medvirke til å besvare forskningsspørsmålet. «Kunsten å stille oppfølgings spørsmål kan ikke spesifiseres på forhånd, men krever en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonenes svar, med henblikk på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 171).

Jeg strukturerte intervjuene på den måten at innledningen skulle gå ut på å bygge trygghet og tillit. Her informerte jeg om taushetsplikt og frivillig deltagelse, samt fortalte litt om hva mitt prosjekt gikk ut på. Deretter stilte jeg noen spørsmål direkte knyttet til informantens eget forhold til lesing. Dette egner seg ifølge Thaagard (2009) som innledningsspørsmål ettersom det er forholdsvis lett for informanten å besvare. Hensikten var å engasjere informanten, samtidig som det ga meg som intervjuer innsikt i informantens interesse for lesing av skjønnlitteratur, både hjemme og på skolen. Videre fulgte selve hoveddelen i intervjuene med spørsmål direkte knyttet til problemstillingen. Avslutningsvis ønsket jeg å trekke meg litt tilbake og åpne for at informantene kunne få legge til noe de følte de ikke hadde fått tydelig fram, eller komme med spørsmål. Eventuelt stilte jeg selv noen spørsmål for å kontrollere i hvilken grad jeg hadde forstått informantene riktig. Det å sørge for at informantene føler seg forstått er viktig for å sikre intervjuets validitet (Maxwell, 2011).

3.3.3 Pilotering av intervju

Maxwell (2011) er opptatt av at et pilotintervju kan gi forskeren økt innsikt i informantenes forståelse og perspektiv, og at i en kvalitativ studie er det ofte nettopp dette man ønsker å

undersøke. For å stille best mulig forberedt til selve intervjufasen, gjennomførte jeg et pilotintervju på et familiemedlem som selv gikk på ungdomstrinnet. Jeg var på forhånd klar over familiemedlemmets store engasjement og gode ferdigheter innenfor norskfaget, og spesielt lesing av skjønnlitteratur. Av den grunn stilte jeg spørsmål underveis om hvorvidt andre elever på åttendetrinn ville forstå utformingen av de ulike spørsmålene fra intervjuguiden. Gjennom familiemedlemmets svar, fikk jeg dermed en viss anelse av hvilken måte informantene i den faktiske intervjuprosessen ville forstå spørsmålene på. Denne prosessen bidro til å forberede meg på graden av respons jeg kunne forvente i gjennomføringen av intervjuene. Dette gjorde at jeg valgte å justere enkelte spørsmål, hvilket jeg er sikker på bidro til å optimalisere selve intervjuprosessen. Samtidig fikk jeg som intervjuer trening i å respondere på informantens svar, samt stille oppfølgingsspørsmål.

3.3.4 Utforming av spørsmål

Målet med dette masterprosjektet var å gå i dybden for å undersøke hvordan en bestemt åttendeklasse opplevde et konkret undervisningsopplegg knyttet til skjønnlitteratur. Som Thagaard (2009) skriver, blir det dermed viktig å stille spørsmål på en måte som åpner for informantens refleksjon og utfyllende svar. Det er her viktig at intervjueren viser interesse for det som blir sagt, dette kan være kort respons som f.eks. «ja ... , nettopp ... , skjønner ... det kan også være i form at kroppsspråk f.eks. et nikk eller et smil. Dermed viser intervjueren at han eller hun ønsker mer informasjon. En kan også stille spørsmål som oppmuntrer til mer informasjon, f.eks. «kan du fortelle mer om ...», eller «hva mener du med ...». På denne måten kan en invitere informanten til å fortsette samtalen og bidra med mer utfyllende informasjon.

Mitt mål var å formulere spørsmål til informantene som i størst mulig grad var frie for egne ideer, meninger og agendaer. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet krever at en legger personlige meninger til side og utelukkende fokuserer på å forske på informantens virkelighet. Derfor forsøkte jeg å formulere åpne spørsmål, uten forventninger og forhåpninger til informantens svar. Først spurte jeg elevene om deres lesevaner og preferanser, for så å gå mer inn deres opplevelse av overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, samt det konkrete undervisningsopplegget. Som sagt var piloteringen av intervjuet i forkant viktig slik at jeg til en viss grad var forberedt på hva slags respons jeg kunne forvente meg. Enkelte informanter svarte relativt kort og hadde visse utfordringer med å forstå enkelte spørsmål. Jeg var som

sagt forberedt på at dette kunne skje, jeg anså det dermed som viktig at jeg som intervjuer evnet å forklare meg tydeligere og stille flere oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg likevel merket at informanten ikke hadde ytterligere å si, valgte jeg å gå videre i intervjuet for å ikke virke for pågående og intens. Målet med intervjuet var ikke å få informanten til å si mest mulig, men derimot å beskrive sin egen opplevelse og virkelighet.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene foregikk i et grupperom like ved elevenes klasserom. Jeg innledet med å henvise til skrevet elevene hadde fått utdelt, der informerte jeg om studien og ba om elevenes og deres foresattes samtykke til deltagelse. Elevene fikk mulighet til å komme med spørsmål til dette før vi startet selve intervjuet.

Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, gir det å ta opp et intervju på bånd intervjueren mulighet til å konsentrere seg om intervjuets gang, snarere enn å bruke energi på å notere det som blir sagt. Samtidig er opptak vesentlig mer nøyaktig som datamateriale, da det ikke involverer intervjuerens skjønsmessige vurdering av informantens formuleringer. Noe som ikke kommer med på et lydopptak er informantens kroppsspråk. Av den grunn valgte jeg også å ta noen enkle notater underveis for å fange opp dette.

Etter selve intervjuet snakket jeg uformelt med informantene og takket for deres deltagelse i studien.

3.3.6 Transkripsjon

For å gjøre intervjumaterialet lettere analyserbart er det vanlig å omforme dette fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015). Etersom jeg selv hadde notater og oppfatninger av intervjuets sosiale aspekter, var det åpenbart for meg å gjennomføre transkripsjonen selv, på tross av at Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke er uvanlig å overlate en slik jobb til andre. Samtidig fungerte transkripsjonen som et startpunkt for analysen på den måten at jeg underveis begynte å analysere meningen, samt øyne interessante tendenser ved informantens svar.

Jeg valgte før transkripsjonen å holde en formell stil over det hele. Dette innebar at lyder som f.eks. hm, eh, og tja ble utelatt. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver er f.eks. slike lyder

unødvendig å inkludere, da de ikke har noe med meningen i den store intervjukonteksten å gjøre. Skal man tolke enhver slik lyd vil analysen raskt brikke over i synsing, og man står i fare for å overse de store, sentrale trekkene ved intervjuene. Det er viktig å være oppmerksom på at ved å velge en formell litterær stil i transkripsjonen står man i en viss fare for å endre på informantenes svar, hvilket vil utelate tolkningsalternativer (Kvale og Brinkmann, 2015). Av den grunn har jeg vært nøye på å fremstille utsagn og svar så ordrett som mulig.

3.4 Observasjon

Maxwell (2014) skriver at kvalitativ observasjon forekommer når forskeren observerer individers atferd og aktiviteter. I dette masterprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i ustrukturert observasjon (Kleven, 2014). Dette innebar at jeg på forhånd hadde definert formålet med observasjonen, og idealet var alt som kunne anses som relevant med tanke på problemstillingen. Dermed måtte jeg vurdere hva som var interessant og ikke var interessant underveis i observasjonsprosessen. Jeg registrerte så mye som mulig av det som skjedde, så fremt det hadde en viss relevans til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I notatene var jeg nøye på å skille egne vurderende kommentarer fra direkte observasjoner. Selve tolkningen utsatte jeg til jeg hadde fått samlet så mye informasjon jeg behøvde for å kunne tolke innenfor en helhetlig ramme. Dette innebar først å gjennomføre observasjoner og intervjuer før selve tolkningen fant sted. Jeg skrev notatene direkte på pc. I etterkant av øktene jeg observerte, brukte jeg tid på å sortere og finskrive notatene. På denne måten fikk jeg strukturert tankene, samt nok en gang gått gjennom hva som skjedde under undervisningsøkta.

Det er alltid en problemstilling at deltakerne i en observasjon kan bli preget av at det er en observatør tilstede. Fordelen med å observere denne klassen var at de nylig før min ankomst hadde hatt besøk av lærerstudenter i en periode på åtte uker. Denne perioden innebar både observasjon og praktisk undervisning. Dermed var elevene til en viss grad vant til nye personer i klasserommet. Likevel anså jeg dette som et betydningsfullt moment, som jeg valgte å ta høyde for i tolkningen av observasjonen.

Thagaard (2009) påpeker at observasjon gir et nærere forhold til informantene og det miljøet de er en del av. Observasjon vil også kunne by på interessante situasjoner med tanke på kommunikasjonen mellom lærer og elev, som kunne være interessante å følge opp i

intervjuene. I tillegg bidro observasjonen til å styrke validiteten ved at jeg kunne observere i hvilken grad det læreren og elevene sa i intervjuene samsvarte med hva de gjorde og hva som skjedde i praksis. Thagaard skriver videre at observasjon vanligvis kombineres med intervju. På denne måten søker forskeren å oppnå innsikt i deltagerens situasjon ved å observere dem, samt snakke med dem for å få en tilbakemelding på den forståelsen hun eller han utvikler underveis. Observasjon innebærer seleksjon. Dette innebar i praksis at jeg, som Thagaard beskriver, kontinuerlig måtte ta stilling til hva som var fokus og hva som var relevant med tanke på problemstillingen, samtidig som jeg måtte være åpen for at informasjon jeg tilegnet meg underveis ville kunne bidra til å videreutvikle problemstillingen. «Bak en og samme observerte atferd kan det skjule seg ulike intensjoner.», skriver Kleven (2014, s. 40). Derfor er det viktig å vurdere alternative tolkninger av det som observeres. Dette var noe av bakgrunnen for mitt valg om å anvende observasjon som supplement til intervjuene. Observasjonen fungerte som sekundærdata, mens intervjuene ble behandlet som primærdata. Dette innebærer at jeg har lagt hovedvekt på intervjuenes resultater, og brukt observasjonen som supplement der jeg fant det relevant og hensiktsmessig. Hensikten med observasjonen var å få et personlig inntrykk av undervisningen, for så å kunne anvende dette i utformingen av spørsmål, samt som sekundærdata i analysen.

3.5 Forskerrollen

Jeg har allerede beskrevet metodene jeg anvendte for å innhente datamaterialet i dette masterprosjektet. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for min egen forskerrolle ved å reflektere rundt min forforståelse, samt min fremgangsmåte for å analysere datamaterialet.

3.5.1 Forforståelsen

Finn Hjaardemal (2014) skriver om ulike filosofers oppfatning av forforståelsen. Nyhermeneutikeren Hans-Georg Gadamer's oppfatning var at fortolkeren alltid går inn i f.eks. en tekst med visse forutsetninger. Gadamer mente at det ikke er mulig å skille mellom ulike forutsetninger. Med dette uttrykte han at det ikke er mulig å «plukke ut» bestemte forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn for tolkning. Han definerer forforståelse som det grunnlaget en som leser har for å forstå tekst. Dette innebærer at enhver leser har en unik forforståelse som inneholder personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn. Denne forforståelsen er en forutsetning for å forstå noe som helst, vi kan

med andre ord ikke komme utenom den. Forståelse av tekst oppnås ved en frem- og tilbakeprosess, der man både trenger inn i teksten, men også vender tilbake til egne referanserammer. «Denne prosessen krever at fortolkeren stiller seg åpen og empatisk overfor det som er annerledes.», skriver Hjaardemal (s. 193, 2014). Sterke motforestillinger vil virke som et hinder for utvikling av forforståelsen. Gadammers teori har blitt kritisert og diskutert. Denne debatten skal jeg riktignok ikke gå nærmere inn på. Det jeg finner interessant ved Gadammers synspunkter, er viktigheten av forskerens anerkjennelse av egen komplekse forforståelse som en forutsetning for å utvikle seg, snarere enn et hinder en skal manøvrere utenom. Med andre ord må en som forsker være bevisst på, og kunne reflektere over, sin egen forforståelse. Først da kan jeg som forsker gå inn i et prosjekt med en åpen og empatisk tilnærming.

Jeg redegjorde for min personlige motivasjon innledningsvis i oppgaven. En annen faktor ved forforståelsen min var min bakgrunn fra praksis på samme skole som der jeg nå gjennomførte observasjonen og intervjuene. Dermed ble det viktig at jeg var bevisst på egne tanker og erfaringer knyttet til denne skolen. Mitt inntrykk fra praksistiden var at dette var en svært samkjørt skole. Lærerne virket dyktige, og de uttrykte sitt ønske om å utvikle tenkende og selvstendige elever. Jeg anså det ikke som hensiktsmessig å forsøke å fortrenge disse inntrykkene, men heller bevisstgjøre meg selv på dette som en del av min egen forforståelse. Inspirert av Gadamer, kunne jeg på denne måten gå inn i prosjektet med en åpen og empatisk tilnærming, som søker å utvikle min egen forforståelse.

3.5.2 Analytisk tilnærming

Maxwell (2013) anser analysen av datamaterialet som en del av forskningsdesignet, og som noe som må «designes» i seg selv. Jeg har i denne studien anvendt en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2008). Denne analysemetoden innebærer en fleksibel tilnærming til forskningen, der en som forsker ikke i altfor stor grad er styrt av teoretiske fundament. Hensikten med en slik tilnærming er at forskningens temaer først kommer til syne via selve forskningen. Hva som er et tema avgjøres av utbredelse i informantenes respons. Hva som forekommer oftest, samt hva som vektlegges sterkest. Metoden er med andre ord en søken etter temaer og/eller mønstre med tilknytning til, i dette tilfellet, lærerens og elevenes opplevelse av den skjønnlitterære overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

Denne metoden resulterte i inndeling av analysen i følgende 3 kategorier:

- Læreren og elevenes oppfatning av litterære samtaler som arbeidsmåte
- Læreren og elevenes oppfatning av varierte undervisningsformer
- Læreren og elevenes oppfatning av en felles leseopplevelse

Det er ikke nødvendigvis slik at disse kategoriene ble nevnt eksplisitt i intervjuene slik de her er formulert, men samtaler innenfor disse kategoriene fremkom i samtlige intervjuer.

Ettersom intervjumaterialet er primærkilden for innhenting av data i denne studien, er det først og fremst dette som er trukket fram i analysen. Observasjonene jeg gjorde fungerer som supplement til primærkilden, og blir dermed en sekundærkilde for innhenting av data.

For å gjennomføre en fruktbar analyse har jeg først og fremst fokusert på informantenes respons på de ulike spørsmålene fra intervjuene. Disse svarene representerer informantenes oppfatning av deres egen virkelighet. Samtidig har jeg vært bevisst på at dette ikke nødvendigvis samstemmer med lærerens virkelighet eller de andre elevenes virkelighet. Derfor er det interessant å sammenligne mine egne observasjoner, elevenes virkelighetsoppfatning, samt lærerens virkelighetsoppfatning. Jeg vil understreke at jeg ikke er ute etter å analysere ut ifra en fasit, men at jeg anser det som interessant å analysere informantenes opplevelser med et slikt perspektiv.

3.5.3 Validitet

Å redegjøre for forskningsprosjekts validitet, dreier seg om å redegjøre for funnenes gyldighet. For eksempel vil det dreie seg om å diskutere hvorvidt den valgte metoden egner seg for å tilegne oss den informasjonen vi er ute etter. Det kan diskuteres om kunnskap produsert ved intervju, kan være objektiv. Objektivitet innebærer som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, frihet fra ensidighet. Med dette menes at pålitelig kunnskap er etterprøvd og kontrollert, samt fordomsfri. Videre bringer Kvale og Brinkmann frem begrepet refleksiv objektivitet. Dette innebærer objektivitet om subjektivitet, med andre ord: «En streben etter sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer refleksiv objektivitet.», (Kvale og Brinkmann, s. 273, 2015).

Som en del av arbeidet med validitet vil jeg diskutere mitt eget forskningsprosjekt, og hvorvidt metoden jeg har valgt er hensiktsmessig for å skaffe meg den informasjonen jeg ønsker. Samtidig vil jeg diskutere i hvilken grad funnene og konklusjonen i prosjektet er sanne og gyldige. For å svare på dette vil jeg trekke inn min egen forskerrolle, samt gyldigheten av informantenes respons.

Å evne å diskutere min egen forskerrolle anser jeg som særdeles hensiktsmessig med tanke på å sikre forskningens validitet. Dette innebærer ikke kun å reflektere over forskerrollen i det jeg skriver dette kapittelet, men noe som må være en del av prosjektet fra starten. Å være fri fra ensidighet innebærer f.eks. å ikke styres av ens fordommer. Dermed blir det en forutsetning å innse sine eventuelle fordommer og akseptere at disse eksisterer. Først da kan en som forsker forberede og gjennomføre et prosjekt som ikke påvirkes av fordommer. Dette er mitt første forskningsprosjekt noensinne, derfor innså jeg tidlig at jeg måtte forberede meg ekstra godt for å lykkes med prosjektet. At prosjektets mål i stor grad innebar å undersøke og beskrive informantenes virkelighetsoppfatning, gjorde at jeg valgte en tematisk analyse av intervjuene. Det vil si at jeg på forhånd ikke hadde definert prosjektets temaer. Ved en slik fleksibel tematisk analyse valgte jeg temaer ut ifra utbredelse i observasjonen og intervjuene. Denne metoden hjalp meg som forsker til å ikke styres av forutinntatte teorier, da analysekapittelets innramming først ble definert etter den empiriske forskningen var gjennomført. (Braun og Clarke, 2006).

For å gjennomføre et intervju som sikret sann informasjon fra informantene, var det helt essensielt å gjøre grundig forarbeid. Spørsmålene måtte stilles på en måte som var forståelig for informantene, samt relevante til problemstillingen. I tillegg skulle de være frie for føringer som kunne påvirke informantenes svar i retning av min personlige oppfatning eller antagelse. Piloteringen av intervjuene var som nevnt en del av denne prosessen. Dermed fikk jeg muligheten til å tilpasse formuleringen av spørsmålene slik at de fremstod mest mulig forståelige, relevante og fordomsfrie, med mål om å tilegne meg nyansert informasjon av informantenes egne tanker og virkelighetsoppfatning.

3.5.4 Overførbarhet og generaliserbarhet

Jeg har allerede nevnt at generalisering ikke var et mål for denne studien. Målet var simpelthen å undersøke informantenes virkelighetsoppfatning hva angikk undervisningen i det konkrete undervisningsopplegget i skjønnlitteratur. Jeg ønsket selvsagt å gjennomføre en

studie med overførbarhetsverdi med tanke på didaktiske implikasjoner, men jeg påpeker at studien ikke er designet for å oppnå resultater med mål om generalisering. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2015) som påpeker at kvalitativ forskning sjelden har som mål å generalisere, men heller innebærer en søken etter mønstre og trekk innenfor et avgrenset område.

3.5.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens, med andre ord etterprøvbarehet. Dersom en studies resultater samsvarer med resultater fra annen forskning innenfor samme område, vil dette bidra til å styrke studiens etterprøvbarehet og dermed reliabilitet. Å finne helt identiske tilnærminger i et kvalitativt forskningsprosjekt vil være utfordrende ettersom forskeren selv er sentral i undersøkelsen (Cohen, 2011).

I diskusjonen av min egen forskerrolle var jeg inne på viktigheten av å stille informantene spørsmål frie for føringer. Dette er hva Kvale og Brinkmann (2015) definerer som ledende spørsmål. Disse er trusler mot intervjumaterialets reliabilitet, gitt at de ikke bevisst er en del av intervjuteknikken. I transkripsjonen av intervjuer har det blitt vist at en og samme uttalelse kan transkriberes ulikt av to forskjellige personer. Likevel vektlegger Kvale og Brinkmann intervjuerens frihet til å følge sin egen stil, improvisere og følge opp ideer underveis. For ensidig fokus på å sikre reliabilitet i intervjufunnene kan motvirke denne friheten, som også er sentral for å sikre reliable funn.

3.6 Etiske retningslinjer

Tradisjonelt sett er det fire områder som diskuteres hva angår etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at dette ikke er spørsmål som kan besvares en gang for alle, men at dette er usikkerhetsområder man bør forholde seg til og reflektere over gjennom hele forskningsprosessen.

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at informantene mottar informasjon om studiens formål, hovedtrekkene i designen, så vel som potensielle risikofaktorer eller fordelaktige faktorer ved

deltagelse i studien. I tillegg innebærer det at de involverte deltar frivillig og er bevisst vedrørende deres rett til å trekke seg ut av studien på ethvert tidspunkt. Denne studien har blitt godkjent av Personvernombudet for forskning. Dette innebærer at jeg har søkt om tillatelse til å gjennomføre studien. I søknaden beskrev jeg graden av personsensitive opplysninger som ville bli behandlet i studien, samt utformet et dokument (se vedlegg ...) for å be om informantenes informerte samtykke. Dette dokumentet ble senere utdelt til de aktuelle elevene med instruksjon om å ta dette med hjem og lese det sammen med sine foresatte. De elevene som samtykket til deltagelse ble dermed informanter i denne studien.

3.6.2 Fortrolighet

Konfidensialitet i forskningen innebar i denne studien at personopplysninger som identifiserer deltagerne ikke ble avslørt, hvilket innebærer anonymisering. Jeg informerte samtidig informantene og deres foresatte om at jeg vil slette intervjuopptakene så snart prosjektet er fullført. Jeg anså det på ingen måte som nødvendig å avsløre personopplysninger, da informantenes identitet eller geografiske tilhørighet ikke var av betydning for studien. Kvale og Brinkmann (2015) skriver i enkelte tilfeller kan anonymitet frata en deltagerne en stemme i forskningen. Kanskje ønsker også informanter som har bidratt til studien å krediteres med navn. Men da informantene i denne studien var mindreårige skoleelever, var det aldri aktuelt å oppgi slike opplysninger. Jeg anså det heller som viktig å garantere elevene og deres foresatte anonymitet.

3.6.3 Konsekvenser

Deltagelse i ulike undersøkelser kan påføre informantene både fordeler og ulemper. Derfor bør en som forsker også forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2015) trekker her frem det etiske prinsippet om velgjørenhet, hvilket betyr at risikoen for å skade en deltager bør være lavest mulig. En måte å se det på er at potensielt oppnådde fordeler ved å delta bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltageren. Deltagerne kan komme til å si ting de senere angrer på at de sa, intervjueren kan glemme forskjellen mellom tale- og skriftspråk og på denne måten såre deltageren. Dette bør tas hensyn til både underveis i selve intervjuprosessen, i transkripsjonen av intervjuet og i selve presentasjonen av resultatene. Allerede i intervjuguiden hadde jeg forberedt meg på dette ved å sette av tid til å la informantene legge til noe de ikke hadde fått sagt, eller endre på noe de allerede hadde

sagt. I tillegg forsøkte jeg å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene riktig, dersom det oppstod utydelige situasjoner. Også i tolkningen og fremstillingen av forskningen tok jeg høyde for disse faktorene, målet var å beskrive informantenes virkelighet på en dekkende måte. «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning.», skriver Kvale og Brinkmann (s. 108, 2015).

3.6.4 Forskerens rolle

Kvaliteter ved forskeren som integritet, empatiske evner, sensitivitet og engasjement er av betydning for forskningen. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, øker betydningen av forskerens integritet når intervjumetoden tas i bruk. Grunnen til dette er at intervjueren er selve redskapet for å innhente resultater. I en kvalitativ studie som denne, ble det dermed helt essensielt at jeg som forsker forberedte meg på å vise ærlighet og rettferdighet. Eventuelle egne teorier måtte legges til side, og jeg forsøkte å innta rollen som uavhengig forsker uavhengig av hvilke elever jeg intervjuet og uavhengig av elevenes lærer.

Spesielt en elev viste seg å være en utfordring. Denne eleven var en elev jeg identifiserte meg relativt sterkt med. Jeg kjente meg igjen i hans engasjement og vesen, og hadde forhåpninger om et givende intervju. I forkant av dette intervjuet forberedte jeg meg på at på tross av dette skulle jeg forsøke mitt ypperste for å ikke vektlegge denne informantens svar i større grad enn andre informanternes svar, eller motsatt. Jeg skulle heller ikke tillegge denne informantens respons noen ytterligere mening, enn hva som faktisk fremkom. Det ble i dette tilfellet viktig å forberede meg på å holde en profesjonell avstand til informanten. Et semistrukturert livsverdenintervju som dette krever at en ser verden gjennom sine informanters øyne og inntar en mer passiv rolle som intervjuer. Likevel betyr ikke dette at man skal innta det som i antropologien kalles rollen som «innfødt», det er fremdeles avgjørende å opprettholde en profesjonell avstand. Det er faglig uenighet om hvor stor grad av empati en som kvalitativ intervjuforsker bør vise. Rubin og Rubin (2005) advarer faktisk mot å være for empatisk, da dette kan føre til for sterke bånd til informanten, som igjen kan føre til at man kun stiller spørsmål som stiller informanten i fordelaktig lys uten å se helheten i situasjonen.

Denne profesjonelle avstanden var jeg bevisst på allerede under observasjonen. Jeg hadde som nevnt satt meg mål om at min egen forskerrolle skulle etterstrebe å gi en dekkende beskrivelse av den kvalitative verden som informantene befant seg i ved å ta i bruk

observasjon og intervju. For å oppnå dette måtte jeg være bevisst på å opptre med objektivitet, både i observasjons- og intervjuprosessen, men også i tolkningen av resultatene. Ved å kombinere observasjon og intervju hadde jeg et godt grunnlag for å kontekstualisere. Dette innebar at jeg gjorde beskrivelsene av de ulike situasjonene mer dekkende gjennom å notere konteksten situasjonene utspilte seg i. Ved første besøk presenterte jeg meg kort for klassen, og forklarte grunnen til at jeg var der. Deretter inntok jeg rollen som «flue på veggen». Jeg vekslet enkelte ord med tilfeldige elever før og etter undervisningsøktene, men unngikk å skape noen form for nære relasjoner. Denne fremgangsmåten innebar at jeg kunne opptre empatisk overfor elevene, uten å være «altfor empatisk» eller ha for nære bånd, slik at det påvirket f.eks. måten jeg stilte spørsmål på.

4 ANALYSE

Intensjonen med dette kapittelet er å analysere det empiriske materialet i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i teorikapittelet. Dette er ment å sikre en rød tråd i oppgaven, som hele veien skal basere seg på problemstillingen.

Innenfor de tre ulike kategoriene jeg presenterte i metodekapittelet, vil jeg analysere både lærerens og elevenes oppfatninger og opplevelser. Etter at jeg har analysert funnene innenfor kategoriene, vil jeg kort oppsummere hvilke områder informantene opplever at ungdomsskolen skiller seg fra barneskolen. Til slutt i kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene, for så å bringe dem videre inn i diskusjonskapittelet der jeg diskuterer dem i lys av teori og eksisterende forskning.

4.1 Kort oppsummering av undervisningsopplegget som helhet

Dette undervisningsopplegget var inspirert av tidligere kull sitt arbeid med «Appelsinpiken», skrevet av Jostein Gaarder. Læreren fortalte at kolleger hadde anbefalt å arbeide med denne boka i starten av 8. trinn. Læreren rapporterte om positiv respons også fra elevene som nå gikk i 9. eller 10. trinn, og hadde jobbet med boka på 8. trinn. Dette la læreren til grunn som en trygghet før klassen startet på dette konkrete undervisningsopplegget.

Opplegget varte fra uke 46 til uke 50. Klassen hadde i utgangspunktet fem timer norsk per uke, men noen timer i denne tidsperioden falt bort på grunn av f.eks. det som het innovasjonscamp, der den vanlige skoledagen falt bort. Opplegget foregikk slik at læreren helt innledningsvis introduserte elevene for forfatteren, samt forsøkte å vekke leselysten hos elevene ved å iverksette aktiviteter der elevene snakket sammen om hva de trodde boka handler om ut ifra hva de så på bokas omslag. Læreren hadde med appelsiner til elevene i første time. Hensikten med å ta med appelsiner var å inspirere elevene til å sette seg inn i handlingen i boka, samt skape en koselig stemning i rommet før de skulle begynne å lese.

Leseprosessen var strukturert på den måten at elevene leste på skolen, samtidig som de lyttet til lydbok. Dette foregikk i helklasse. Underveis stoppet læreren opp og ga elevene ulike oppgaver, disse ble som oftest løst i samarbeid med læringspartner. Ofte endte oppgavene i litterære samtaler, enten i helklasse eller i mindre grupper. Denne typen forarbeid som munnet

ut i litterære samtaler, forekom i samtlige økter jeg observerte. Imellom norsktimene hadde elevene i lekse å lese, eller lytte til, et bestemt antall sider innen neste økt. Hver økt startet med en liten oppsummering, slik at selv de som ikke hadde gjort lekse, fikk mulighet til å henge seg på. Mot slutten av det helhetlige forløpet ble elevene sluppet mer løs, og slutten av boka ble fullført i egen hastighet. Elevene fikk avslutningsvis også en større skriftlig oppgave, der de selv skulle skrive en kreativ fortsettelse på noen setninger hentet fra et kapittel i boka. Her ble elevene vurdert på karakterskala.

Det er verdt å nevne at denne undervisningsperioden foregikk på høsten, hvilket innebærer at denne 8. klassen var relativt ny på ungdomsskolen. Dette var dermed det første undervisningsopplegget der de arbeidet med en helhetlig roman. Etter jul var planen å videreføre dette opplegget ved at elevene skulle få se filmen «Appelsinpiken» og lære om adaptasjon.

Dette undervisningsopplegget var en del av et tverrfaglig samarbeid med KRLE. Dette samarbeidet omhandlet filosofi, og spesielt filosofiske spørsmål. Slike spørsmål tas ofte opp av Gaarder i «Appelsinpiken». I KRLE hadde elevene allerede blitt introdusert for filosofiske spørsmål, og de skulle dermed ha forutsetninger for å kjenne igjen slike spørsmål, samt diskutere dem.

4.2 Kort oppsummering av boka «Appelsinpiken»

«Appelsinpiken» er en ungdomsroman skrevet av Jostein Gaarder og er gitt ut på et titalls språk. Georg på 15 år er hovedperson i boka. Han spiller piano og er interessert i verdensrommet, spesielt i Hubble-teleskopet. Georgs besteforeldre kommer en dag på besøk og har med seg et brev til Georg fra hans avdøde far. Faren døde da Georg var 4 år. Brevet inneholder historien om appelsinpiken, og ble skrevet av faren like før han døde. Denne historien viser seg å være kjærlighetshistorien mellom Georgs far og mor og strekker seg helt tilbake til foreldrenes studenttid. Georgs far forteller også om den siste tiden før han dør, og hvilke minner han har med Georg.

Boka omhandler spesielt temaene døden og kjærlighet. Boka kan oppleves som trist, men Gaarder minner leseren stadig på hvor magisk verden er og at vi er heldige som i det hele tatt får oppleve den. For eksempel skildrer Gaarder hvor vakker en blåveis egentlig er, hvor stort verdensrommet er eller hvor vakker kjærligheten er. Store deler av boka er skrevet i brevform.

Georg og hans avdøde far veksler på å føre ordet i boka. Når Georg selv fører ordet er handlingen preget av hans egne tanker og refleksjoner rundt det han leser, samt sin egen ungdomstid. Gaarder tar opp viktige filosofiske spørsmål som utfordrer leseren til å tenke og reflektere rundt vår egen eksistens. F.eks. stiller Gaarder spørsmål om hvorfor vi lever, hvorfor vi dør eller hva verden egentlig er.

4.3 Litterære samtaler

De litterære samtaler var noe jeg observerte, og som samtidig kom svært tydelig frem i intervjumaterialet. Samtlige elever hadde en oppfatning av de litterære samtaler, som var en bevisst strategi fra lærerens side. Denne delen er strukturert i to deler. En om lærerens oppfatning, og en om elevenes oppfatning.

4.3.1 Lærerens oppfatning

Både observasjonen og intervjuene viste at litterære samtaler var en hyppig brukt metode i dette undervisningsopplegget. Læreren varierte med tidspunktet for de litterære samtaler i de ulike øktene. En økt jeg observerte anvendte læreren elevenes leselekse som utgangspunkt for en litterær samtale i helklassen. Ved andre tilfeller fant samtaler sted nærmere midt i økta, ofte med parvist forarbeid. Slutten av øktene ble som oftest brukt til felleslesing eller informasjon og beskjeder.

«Jeg tenker at litterære samtaler er viktige for å få satt ord på hva tekstene egentlig handler om, og elevene fikk mye ut av å argumentere for egne tolkninger i grupper. Her er det viktig at elevene lærer at det er mange måter å lese en tekst på, og at det ikke er noe som er rett eller galt så lenge man argumenterer for at tematikken er sånn eller sånn».

Læreren var med andre ord opptatt av å bevisstgjøre elevene på at det finnes et mangfold av tolkninger, og at det ikke finnes noen fasit for hva som er rett eller galt. Det læreren er opptatt av er at elevene skal evne å innta andres perspektiver, samt argumentere for sin egen tolkning. Dette samsvarer med hva jeg observerte i de timene jeg selv var tilstede. Læreren anvendte en tilnærming preget av nysgjerrighet for elevenes ulike oppfatninger og tolkninger. Læreren virket bevisst på å la elevene ytre seg fritt angående hva de synes, uten å komme med noen

form for vurderende tilbakemelding. Samtlige elever ytret seg i en eller annen grad under de litterære samtaler.

Et eksempel på tema for en litterær samtale som ble gjennomført, var samtaler om begrepet filosofiske spørsmål. Dette foregikk på den måten at læreren skrev opp begrepet på tavla, for så å la elevene snakke med læringspartneren sin om hva de la i dette begrepet. Et begrep kunne f.eks. være døden. Eller livet, hvorfor vi lever. Her påpekte læreren i intervjuet at det måtte trås noe varsomt, ettersom en av elevene selv hadde mistet faren sin. Likevel anså læreren det som viktig å bringe opp temaet og snakke om det.

«Vi har fått gode tilbakemeldinger på dette fra foresatte, de syntes det var viktig og hensiktsmessig at skolen turte å ta opp slike temaer».

En annen litterær samtale jeg observerte handlet om Hubble-teleskopet. Hubble-teleskopet blir hyppig nevnt i boka og er noe både Georg (hovedpersonen i boka) og hans avdøde far var svært interesserte i. Læreren nevnte i intervjuet at dette var et gunstig tema for å engasjere flere av guttene i klassen som ikke nødvendigvis hadde leselyst. Denne litterære samtalen foregikk i helklasse. Læreren innledet med å fortelle elevene om hva Hubble-teleskopet er og hvilken interesse det vakte på verdensbasis da det ble sendt opp i verdensrommet. Videre spurte læreren elevene om de syntes det var gøy å lese om verdensrommet. Flere jenter og gutter rakk opp hånda. Deretter spurte læreren om hva de syntes var interessant ved dette. Verdensrommets størrelse, uendelighet og alle solsystemene ble nevnt av elevene. Videre diskuterte de hvorfor Hubble-teleskopet hadde slik stor plass i boka.

Læreren forsøkte å vekke engasjement og fascinasjon hos elevene ved å snakke om verdensrommet. Videre ble dette anvendt til å utfordre elevene til å analysere Hubble-teleskopets rolle i boka. Gjennom observasjonen merket jeg at det var spesielt de faglig sterke elevene som var aktive i denne delen av samtalen. De litt svakere elevene virket å innta en mer betraktende rolle.

Læreren oppnådde med denne litterære samtalen først å engasjere flere av elevene med mindre grad av leselyst ved å snakke om verdensrommet. Deretter ble de faglig sterkeste elevene utfordret i å analysere teleskopets rolle i selve boka.

4.3.2 Elevenes oppfatning

Elevene har blitt bevisste på litterære samtaler som arbeidsmåte etter overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Denne undervisningsmetoden åpner for en annerledes form for litteraturundervisning enn elevene uttrykker at de er vant til. Dette ga de uttrykk for verdsettelse av. Samtlige elever viste sin tilfredshet knyttet til de litterære samtalene som arbeidsmåte. Elev A nevnte den litterære samtalen om Hubble-teleskopet i intervjuet:

«I klassen diskuterer vi en del. Mest hva vi tror kommer til å skje eller hvorfor noe har skjedd. En gang snakket vi om verdensrommet også».

Deretter stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om hvordan elev A syntes det var å snakke om verdensrommet og boka samtidig.

«Det var spennende, men litt vanskelig også. Jeg hadde ikke hørt om det teleskopet før. Jeg synes det er gøy å lære om nye ting.»

Elev E sa følgende om hvordan de har jobbet med boka:

«Vi har jobba i hele klassen, også har vi hatt lekser om å lese litt hjemme. I klassen diskuterer vi en del. Mest hva vi tror kommer til å skje eller hvorfor noe har skjedd. Jeg synes opplegget har vært gøy».

Elev B svarte følgende på det samme spørsmålet:

«Vi snakker mer om bøkene her på ungdomsskolen, så gjør jo det også at det blir lettere å henge med. Hvis man har gått glipp av noe, så får man kanskje høre det av noen andre, også går det bra».

De litterære samtalene ble anvendt av læreren for å tilrettelegge for diskusjon og refleksjon i sosialt samspill. Elevenes oppfatning av disse samtalene er utelukkende positiv, og de uttrykker at dette gjør undervisningen mer utforende, men samtidig mer morsom.

Elevenes oppfatninger av dette undervisningsopplegget på ungdomsskolen samsvarer med lærerens intensjon og mål for opplegget. Læreren ønsket å danne et felles tolkningsfelleskap, blant annet gjennom litterære samtaler. På denne måten kan klassen benytte «Appelsinpiken» som referansepunkt i fremtidig litteraturundervisning. I tillegg var målet å gi elevene en positiv estetisk opplevelse. Et av virkemidlene for å oppnå dette var nettopp å tilrettelegge for

elevenes sosiale interaksjon i forbindelse med boka. Håpet var at elevene på denne måten skulle oppleve gleden ved å forstå teksten på egenhånd, samtidig som de delte erfaringer med hverandre. På spørsmål om hva elev D fant interessant med å jobbe med «Appelsinpiken» ga eleven følgende svar:

«Det er jo mange filosofiske spørsmål det er litt spennende å snakke om. Det er slike spørsmål vi vanligvis ikke tenker så mye på».

Elev C svarte på det samme spørsmålet:

«Det har vært en morsom måte å jobbe på. At vi leser sammen og stopper opp og snakker sammen underveis».

Elev B hadde en lignende oppfatning:

«Jeg synes det var veldig spennende det med appelsinene, vi snakket mye om hva det kunne bety. Nå vet jeg det da».

At elevene opplever opplegget som spennende, gøy og morsomt tyder på at de har fått en estetisk leseopplevelse. De trekker frem den sosiale interaksjonen som en del av dette. Et eksempel fra en av de litterære samtalene jeg observerte er da læreren innledningsvis stilte klassen spørsmålet: «Hva er et filosofisk spørsmål?», i plenum. Deretter skulle elevene snakke med hver sin læringspartner. De skulle komme med eksempler på filosofiske spørsmål. «Hva er meninga med livet?», svares det et sted. «Er vi egentlig her?», kommer det fra en annen. «Hva er tid?», sier enda en. Dette spør også Jostein Gaarder om i «Appelsinpiken». «Høna eller egget?», nevnes også. Elevene klarte på kort tid å nevne flere filosofiske spørsmål uten ytterligere instruksjoner eller hint. Under intervjuene spurte jeg elevene om deres tanker knyttet til det tverrfaglige arbeidet og begrepet filosofiske spørsmål. Elev A og C trakk inn filosofiske spørsmål som et særpreg ved boka, før jeg som intervjuer hadde rukket å nevne begrepet. Elev F nevnte selv begrepet som en positiv side ved boka. På oppfølgingsspørsmål om hva informantene selv legger i begrepet virker elevene som sagt å ha forstått begrepet godt.

«Det er jo egentlig spørsmål vi ikke kan svare på ved å f.eks. kikke ut av vinduet. Man må tenke, og det er ikke alltid like lett å finne svaret»,

svarte elev C.

«Det er ikke alltid det finnes bare et svar på slike spørsmål heller. I denne boka er det jo for eksempel når det snakkes om livet og døden.»

var elev D sitt svar. Det tverrfaglige arbeidet i KRLE og norsk, samt de litterære samtaler i dette opplegget virket å ha gitt elevene gode forutsetninger for å forstå og anvende begrepet filosofiske spørsmål. Ikke bare kunne de gjengi kjennetegn ved begrepet, men de fikk også praktisk erfaring med å kjenne igjen slike spørsmål i litteraturen, for så å diskutere dem i fellesskap.

4.4 Varierte undervisningsformer

Intervjumaterialet viste at dette opplegget bar preg av varierte undervisningsformer. Dette samsvarer også med observasjonsmaterialet. Læreren involverte elevene i en rekke forskjellige aktiviteter, alle med relevans til den aktuelle boka. Av den grunn forsøkte jeg i intervjuene med elevene, samt læreren, å innhente kunnskap om de ulike informantenes opplevelser av denne variasjonen. Også denne delen er delt opp i to deler, en bestående av lærerens oppfatning, samt en bestående av elevenes oppfatning.

4.4.1 Lærerens oppfatning

Som intervjuer stilte jeg spørsmål angående hva læreren trodde at elevene hadde lært gjennom denne undervisningsperioden. Læreren viste da til tilbakemeldinger om at elevene synes boka var morsom og litt annerledes.

«Jeg tror en del av elevene har fått en positiv opplevelse og har oppdaget at man kan lese på forskjellige måter, f.eks. stoppe og diskutere det man leser. I en time stoppet vi og tok opp et sitat fra boka. Da forsøkte jeg å få elevene til å reflektere rundt dette og relatere det til sine egne liv. Det er jo nettopp her vi ser at VGS er utfordrende, det å skrive reflekterende tekster. Så derfor har vi jobbet litt med det også, som forberedelse. Ellers har fokuset vært å eksponere elevene for forskjellige læringsaktiviteter. Jeg tror det er viktig å variere, slik øker sjansen for å favne hele klassen som enkeltelever.»

Læreren anerkjente viktigheten av å variere arbeidsmåtene for å engasjere så mange som mulig. Dette samsvarer med mine observasjoner. Samtlige øker jeg observerte, rommet flere

ulike læringsaktiviteter. Variasjonen ga også læreren mulighet til å danne seg et inntrykk av hvilke arbeidsmåter som virket å fungere for de ulike elevene. Enkelte aktiviteter engasjerte store deler av klassen, mens andre aktiviteter virket å engasjere mindre deler av klassen. Læreren forventet ikke å klare å engasjere samtlige elever med samtlige aktiviteter, men håpet at mangfoldet og variasjonen skulle føre til at hver enkelt elev skulle få godt utbytte av undervisningen.

Det kom frem i intervjuet med læreren at elevene jobbet med filosofiske spørsmål i KRLE samtidig, dermed var elevene kapable til å diskutere begrepet med sidemannen og med resten av klassen. Begrepet ble som sagt drøftet i helklassen. Læreren støttet opp om elevene ved å komme med uformelle tilbakemeldinger på de muntlige bidragene. På denne måten styrte læreren drøftingen til å handle om filosofiske spørsmål, samtidig som elevene fikk uttrykke seg fritt om dette. At klassen allerede i KRLE hadde blitt introdusert for dette, virket som sagt ut ifra min observasjon å ha betydning for deres engasjement og forståelse. Ved å lese «Appelsinpiken» fikk elevene mulighet til å anvende sin kunnskap om filosofiske spørsmål i praksis. Kunnskapen fra KRLE fikk relevans i et annet fag, i en annen setting. Jeg stilte læreren spørsmål angående hvordan undervisningen ble lagt opp for å «treffe» samtlige elever:

«Lydspor er viktig, noen bruker kun dette. I starten har vi brukt god tid på lesinga og andre aktiviteter. Skrevet brev til oss selv, hørt Beethoven (som Gaarder skriver om), og flere andre variasjoner. Mens nå på slutten har jeg sluppet de mer løs, og noen av de sterkeste har lest ferdig boka på to dager. Det er viktig å ikke drepe deres leseglede. De synes kanskje det gikk litt sakte i starten. Så det er en balanse her.»

Læreren planla bevisst undervisningen på en slik måte at både klassen som helhet, men også forhåpentligvis slik at enkeltindividene skulle få en givende opplevelse. Læreren varierte bruk av undervisningsmetoder slik at elevene ble utfordret til både å jobbe selvstendig og kollektivt. Læreren er i dette opplegget opptatt av balansegangen der felleskapet lærer sammen, og samtidig at friheten til de mest ivrige og de sterkeste elevene ikke kveles.

I intervjuet anerkjente læreren utfordringen ved å engasjere samtlige elever og pekte særlig på forskjellen i modenhetsstadier mellom gutter og jenter i denne aldersgruppen. Læreren var opptatt av at elevene i ungdomsalderen befinner seg på ulike modenhetsstadier, og at dette må tas hensyn til når undervisningen planlegges.

«Å planlegge på denne måten er ikke lett, men man må bare prøve og feile. Elevene utvikler seg hele tiden, så det er viktig at vi som lærere forsøker å forstå elevene ut ifra dette.»

Jeg spurte også læreren om hvordan en kan differensiere undervisningen når mange elever befinner seg på ulike modenhetsstadier. Svaret var:

«Jeg tenker at det er viktig å veksle mellom at de får velge bøker som de liker selv, tilpasset sitt nivå, for å ivareta og styrke deres personlige leseglede. Her bør man også tilrettelegge for at elever kan tipse hverandre. Dette kan skje på ulike måter ved speed-date, lage små videoer der de selger inn sin bok og tradisjonelle kjappe presentasjoner av bøker som de leser i klassen. Det er hensiktsmessig at elever som liker samme type bøker eller er i samme modningsprosess vet om hverandre, fordi tips fra medelev er mer verdifullt enn tips fra lærer».

Læreren var med andre ord bevisst på viktigheten av å noen ganger la elevene få velge bok selv, samt nytten av å tilrettelegge for at elevene kan støtte seg på hverandre og samarbeide. På denne måten får elevene møte medelever som befinner seg i nærheten av sitt eget modenhetsstadium og dermed kan bruke hverandre som støtte og samarbeidspartnere. Denne måten å tilrettelegge for et felleskap på, kommer jeg tilbake til i analysens tredje hovedfunn.

4.4.2 Elevenes oppfatning

I undervisningsoppleggets første økt observerte jeg at læreren ga elevene i oppgave å skrive et brev til seg selv. Dette brevet skal de åpne om to år, når de går i 10. klasse. De ble bedt om å skrive litt om hvordan de har det og hva de tenker om tiden fremover på ungdomsskolen. Pultene blir plassert fra hverandre og læreren holder seg ved kateteret for at elevene skal få privat plass til å skrive. De blir også oppmuntret til å stille noen spørsmål til sitt fremtidige jeg. Elevene er nærmest musestille i de 10 minuttene sekvensen varer, de virker konsentrerte. Oppgaven er inspirert av «Appelsinpiken», der Georg mottar et gammelt brev der hans far skriver til den fremtidige Georg. Elev C nevnte denne sekvensen eksplisitt:

«Vi skrev også brev til oss selv. Det var kult. Det blir gøy å åpne det i tiende».

Som oppfølging spurte jeg han om dette påvirket lysten hans til å lese boka de ble presentert for.

«Jeg tror egentlig det. Da hadde jeg liksom noe å sammenligne brevet i boka med. Jeg tror egentlig de fleste ble veldig nysgjerrige på å finne ut sannheten bak det brevet Georg fikk av faren».

Elev C nevnte denne sekvensen uoppfordret, og opplevde at det bidro til økt leselyst. Da jeg spurte elev E om dette, husket ikke eleven sekvensen i det hele tatt. Dette på tross av at jeg husket at eleven var tilstede denne dagen. De øvrige informantene husket sekvensen, men hadde ikke så mye å si utover det. Elev A sa:

«Vi skrev brev til oss selv en gang, men nå husker jeg ikke hva jeg skrev. Jeg husker bare at det var vanskelig å finne på noe å skrive».

Det er interessant at flere elever som har hatt samme oppgave har ulike opplevelser. Elevenes ulike grad av modenhet kan være en påvirkende faktor. Elev C hadde en klar opplevelse av sekvensen, samt dens relevans til boka, mens elev E og A hadde en helt annen opplevelse.

Elevene fikk ved en anledning i oppgave å tegne appelsinpiken og Georgs far i det de møttes for første gang på Frognertrikken. Dette var, i likhet med brevoppgaven, en sekvens med mål om å inspirere elevene til deres videre lesning. Elev E som ikke husket brevoppgaven, hadde et klart minne fra tegnesekvensen. Jeg spurte eleven om hvordan denne sekvensen påvirket leselysten.

«Jeg tror jeg fikk mer leselyst av det, for jeg ble liksom mer med i boka. Når jeg leste videre, så jeg for meg personene slik jeg hadde tegnet dem».

Det er interessant at elev E, som ikke husket brevoppgaven, hadde et positivt minne knyttet til tegneoppgaven. Elev C husket også tegneoppgaven, og uttrykte at denne oppgaven ikke bidro til økt leselyst, først og fremst på grunn av liten tiltro til egne tegneferdigheter. Dette er et eksempel på hvordan to ulike læringsaktiviteter kan engasjere to ulike elever på ulike måter.

Læreren gjorde flere bevisste grep for å bidra til at elevene skulle få en god estetisk opplevelse. I oppleggets første undervisningsøkt ble elevene møtt i klasseromsdøra, der de ble hilst på og fikk utdelt hver sin appelsin. Jeg spurte informantene om hvordan de oppfattet nettopp dette. Seks av syv informanter svarte at de enten syntes det var koselig eller inspirerte dem til å sette seg inn i fortellingen om appelsinpiken. Elev D sa:

«Jeg synes det var koselig, det ble stemning av det. Så jeg fikk egentlig mer leselyst».

Elev B svarte på samme spørsmål:

«Jeg tror jeg fikk mer leselyst av det, for jeg ble liksom mer med i boka».

Et annet grep læreren gjorde var å vise for elevene på kart hvor hovedpersonen og appelsinpiken tok trikken. Også i forhold til dette uttrykte informantene sin tilfredshet. Elev A sa følgende:

«Jeg visste ikke hvor Frogner var, så det var egentlig fint at læreren visste oss det. Da kunne jeg sette meg enda mer inn i boka».

Lærerens anvendelse av strategier for å inspirere elevene kan med andre ord sies å ha fungert. Elevene syntes det bidro til å skape en hyggelig stemning og flere uttrykte at det gjorde det lettere for dem å sette seg inn i boka. Dette er nok et eksempel på lærerens helhetlige strategi om å skape en positiv leseopplevelse for klassen.

Parvis oppgaveløsning ble også anvendt. Et eksempel er da elevene fikk utdelt 4 spørsmål til det de hadde lest så langt. Læreren informerte så om at det ikke fantes fasitsvar på disse spørsmålene, og at elevene enten kan bli enige om svaret eller skrive hvert sitt svar. Læreren tipset elevene underveis om hvilke sidetall de kunne slå opp på for å utforske de ulike spørsmålene. Et av spørsmålene handlet om hva elevene selv trodde om hvorfor Appelsinpiken kjøpte så mange appelsiner. Dette vekket stort engasjement hos elevene, og de utarbeidet egne teorier. En elev hadde en teori om at Appelsinpiken kjøpte appelsinene for å lage julekalender av nellik. Det parvise arbeidet med spørsmålene gikk etter hvert over i en litterær klassesamtale der elevene fikk mulighet til å bidra med svarene i plenum. Læreren fungerte her som støtte for å oppmuntre til diskusjon og flest mulig muntlige bidrag. Elev D virket å sette pris på at læreren inkluderte elevenes egne tolkninger, og uttrykte følgende:

«Det er sånne spørsmål, som hva tror du kommer til å skje, eller hva synes du om hovedpersonen. Det gjør det mer gøy å lese bøker, når det er oppgaver til det vi leser. Da forstår vi liksom mer.»

Avslutningsvis i undervisningsopplegget om «Appelsinpiken» fikk elevene i oppgave å skrive fortsettelsen til et avsnitt fra boka. Gjennom intervjuene kom det frem at det var en felles enighet om at de måtte bruke fantasien og kreativiteten sin for å skrive en slik tekst, og at dette var utfordrende og morsomt på samme tid. Elev A sa det slik:

«Oppgaven var vanskelig fordi man må prøve å være litt kreativ. Men da er det litt morsomt også. Jeg er ikke så god på det da».

Elev E var den som uttrykte størst vanskelighet med å formulere en alternativ fortsettelse og fikk etter hvert dårlig tid:

«Ganske vanskelig, for jeg er ikke så god på å finne på sånne ting. Også fikk jeg veldig dårlig tid. Det var vanskelig å bruke fantasien. Men det var litt gøy også faktisk».

Elev D beskrev sin opplevelse slik:

«Litt utfordrende fordi det er vanskelig å komme på en slutt vi ikke har lest. Men det gikk bra, og det var gøy etter hvert. Jeg måtte bare bruke fantasien.»

At elevene både beskriver oppgaven som vanskelig, og samtidig morsom, tyder på at de ikke blir skremt av en utfordring. Dette kan ses i sammenheng med at fokuset fra læreren først og fremst har vært å engasjere elevene og skape en positiv opplevelse, og at oppgaven dermed ikke opplevdes like skremmende.

Jeg spurte elev D om hvilke arbeidsmåter de hadde blitt eksponert for i dette undervisningsopplegget.

«Spørsmål hver gang vi leser, leselogg, tegninger, gruppediskusjoner. Også skrev vi fortsettelsen på boka.»

Elevenes uttalelser tyder på at de føler seg stimulert på en annen måte nå på ungdomsskolen, enn de gjorde på barneskolen. Dette fordi de nå reflekterer over hva de leser, i helklasse eller med læringspartner, samt at de ble eksponert for varierte arbeidsmåter. Det viser seg at ikke alle elevene blir stimulert i like stor grad av hver enkelt sekvens i undervisningen, likevel uttrykker samtlige elever at minst en læringsaktivitet ga dem et visst læringsutbytte.

I intervjuene stilte jeg samtlige elever spørsmål om de følte at læreren var opptatt av deres personlige oppfatning av boka, samt om dette fikk plass i undervisningen. Jeg visste på forhånd at læreren selv var opptatt av dette, og mine observasjoner indikerte at læreren viste stor nysgjerrighet for å finne ut hvordan elevene selv opplevde boka. Likevel var det jo slett ikke sikkert at elevene selv oppfattet det på denne måten. Det virket som elevene syntes det

var noe vanskelig å svare på spørsmålet, og jeg måtte flere ganger forklare hva jeg mente med spørsmålet. Når elevene forstod hva jeg mente, svarte samtlige utenom en at de følte at læreren var opptatt av dette, og at det fikk en viss plass i undervisningen. Elev B svarte:

«Ja, hun spør hva vi synes. Og hva som har hendt. Ja, og hva vi kanskje tror vil skje etter hvert».

Elev G svarte følgende på det samme spørsmålet som elev B ble stilt:

«Ja, hvis noe er litt uklart. Da spør læreren kanskje litt om hva vi tror forfatteren mener her».

Elev F var den eneste som hadde en annen opplevelse:

«Vi har ikke snakket så mye om det. Hun spurte om det en gang. Men hun gjorde ikke noe spesielt, selv om vi sa det var litt kjedelig».

Det virket som elevene forsøkte å huske spesifikke ting læreren hadde spurt dem om. Dette kan forklare noe av vanskelighetene med å besvare spørsmålet. Samtlige syv elever var av den oppfatning at læreren spurte dem om hva de selv synes om boka. Dette samsvarte med mine egne observasjoner, der læreren ofte baserte læringsaktiviteter på elevenes egne tolkninger. At læreren tar hensyn til, og anvender elevenes egne synspunkter angående boka er en måte å variere undervisningen på. På denne måten åpnet læreren for å tilpasse undervisningen ut ifra elevenes egne tolkninger.

4.5 Verdien av en felles leseopplevelse

Den tredje kategorien dreier seg om læreren og elevenes syn på verdien av en felles leseopplevelse. Elevene var samstemte i uttalelsene om at de på barneskolen var vant til å lese hver sin bok. Dermed ble det interessant å undersøke lærers og elevenes tanker rundt det å lese samme bok, slik de gjorde i dette konkrete undervisningsopplegget. Dette tilførte undervisningen en ny dimensjon, der elevene ble utfordret til å diskutere og reflektere rundt hva de hadde lest.

4.5.1 Lærerens oppfatning

Læreren valgte boka med hensikt om å presentere elevene for en bok de mest sannsynlig ikke hadde valgt ut på egenhånd.

«Boka handler jo om filosofi og forelskelse. Filosofi jobber de med i KRLE også.

Dette er nok en bok de færreste ville valgt selv, og da tenker vi at det er fint at elevene får gode leseopplevelser med bøker de kanskje ikke hadde trodd de skulle komme til å like»,

berettet læreren. Leseprosessen foregikk på den måten at læreren spilte av boka på lydspor i klasserommet samtidig som elevene fulgte med i sine innbundne kopier av boka. Mellom undervisningsøktene ble det gitt som lekse å lese et antall sider til neste gang, også her kunne de benytte seg av lydspor om ønskelig.

Læreren sa i intervjuet at hovedmålet med dette opplegget var å skape en felles leseopplevelse i klassen.

«En slik opplevelse kan, i tillegg til å oppmuntre elevenes leselyst, være gunstig å ha som referansepunkt når det kommer til skrivestil, oppbygning osv.».

Dette opplegget var med andre ord en del av lærerens langsiktige plan for å gi elevene gode leseopplevelser. Både individuelt og kollektivt. Samtidig ville læreren forberede elevene på kommende undervisningsopplegg med mer tekstanalytiske tilnærminger, gjennom hyppig tilrettelegging for litterære samtaler. Med andre ord var dette undervisningsopplegget en måte for læreren å bli ytterligere kjent med elevene som lesere og tolkere.

«Her har vi valgt å legge vekt på fellesfølelsen og leseopplevelsen. Utover våren skal vi jobbe med novelle. Da blir det mer fokus på synsvinkel og virkemidler. I dette opplegget har vi fokusert litt på skrivestil og språktype. Vi gikk ikke så teknisk inn her, mer generelt. Vi går mer i dybden etter jul. Før jul skaper vi først og fremst en felles leseopplevelse».

Som tidligere nevnt visste naturligvis ikke læreren stort om elevenes erfaring med skjønnlitteratur på barneskolen. Læreren mente det var verdifullt å innlede ungdomstrinnet med en felles leseopplevelse. Intensjonen baserte seg på flere potensielle gevinster. En gevinst var at elevene skulle bli inspirert av prosessen ved å lese samme bok og interagere sosialt om

sine tolkninger og refleksjoner knyttet til boka. En annen gevinst var at læreren ved å tilrettelegge for en felles estetisk opplevelse, fikk mulighet til å bli ytterligere kjent med elevene som lesere og dermed sikre seg gode forutsetninger for å differensiere undervisningen ved senere anledninger.

Jeg spurte læreren konkret om hvorfor klassen leste samme bok og hva elevene har fått ut av denne prosessen:

«I klassen tenker jeg at det er lurt å velge tekster som tematisk kan treffe flere i klassen, og tekster der det er flere nivåer å spille på. Å lese noen felles bøker er fint for å ha en felles leseropplevelse som man kan henvise til når man jobber med andre tekster, virkemidler i tekster eller skrivestiler for eksempel. Det er tydelig at elevene sitter igjen med mye etter å ha lest Appelsinpiken, og jeg kan lett trekke fram den når de skal skrive noveller, samt for å snakke om skjønnlitterær skrivemåte.»

Læreren opplever med andre ord at elevene har hatt stort utbytte av dette undervisningsopplegget. Å lese samme bok åpnet for muligheten til å skape et felles referansepunkt for klassen. Det å danne et slikt referansepunkt er noe elevene som enkeltelever og som en hel klasse kommer til å ha nytte av i fremtiden, mener læreren. Læreren beskrev hvordan en kan tilrettelegge en slik felleskultur på følgende måte:

«Det er viktig å prøve å lage en kultur for lesing i klassen og at det oppleves hyggelig. Jeg lar dem sitte på gulvet eller med musikk på ørene hvis de ønsker, og elevene opplever tydelig dette som en fristund der de kan leve seg inn i boka si. I en klasse prøvde vi også litteraturkafé med at de satt i grupper, spiste kjeks og hadde bakgrunnsmusikk. Etterpå tegnet de en tegning som skulle illustrere hva boka handlet om og samtalte om dette i grupper».

Læreren tilrettelegger for en felles leseopplevelse ved å skape et hyggelig miljø der elevene får mulighet til å finne seg godt til rette og slappe av. Det er flere måter en kan gjøre dette på. Fokuset er rettet mot selve leseopplevelsen snarere enn et sluttprodukt eller en prestasjon som skal vurderes summativt. En annen strategi fra lærerens side var å begrense den summative vurderingen. Dette ble gjort ved at elevene kun ble vurdert med karakter på den skriftlige oppgaven mot slutten av opplegget. Utenom dette ble formativ vurdering prioritert. Læreren

anvendte denne formen for konstruktiv tilbakemelding for å tone ned «karakterpresset» og rette fokus mot leseopplevelsen og lesefelleskapet.

«Vi har hatt fokus på lystlesing fremfor press for å prestere. Hvis noen ikke har lest alt, har jeg prøvd å ikke være for streng og heller prøve å få med alle ved å bruke litt ekstra tid. Det skal liksom ikke henge over dem som en mørk sky.»

Læreren ønsket med andre ord å motivere elevene til å lese, samt få med alle. Dermed ble ingen elever «straffet» for å ikke ha lest lekser. Læreren prøvde heller å få disse elevene med igjen ved å oppsummere hendelsesforløpet i begynnelsen av hver undervisningsøkt.

Læreren benyttet formativ vurdering, ofte i form av uformelle tilbakemeldinger, med den hensikt å tilrettelegge for elevenes lystlesing fremfor å vurdere dem ut ifra deres prestasjoner. Denne formen for tilbakemelding kom til syne gjennom f.eks. de litterære samtalene som jeg observerte. Enten stilte læreren spørsmål direkte til helklassen, eller så fikk elevene svare på spørsmålet med læringspartneren før det ble tatt opp i helklassen like etterpå. Læreren ga altså elevene umiddelbar respons på innspillene de kom med. På denne måten ble svært lite hengende «i løse lufta». Gjennom observasjonen la jeg merke til at responsen fra læreren ikke bar preg av fasitsvar, men at læreren var opptatt av å lytte til de ulike muntlige bidragene, for å kunne tilrettelegge for diskusjon og refleksjon i felleskap.

Jeg fant det utfordrende å snakke med elevene om dette i intervjuprosessen. Da jeg stilte spørsmål om de hadde fått noen tilbakemeldinger fra læreren enten underveis eller i etterkant av opplegget, svarte elevene naturligvis at de kun hadde fått tilbakemelding på den skriftlige oppgaven. I «etterpåkløkskap» ser jeg at jeg kunne vært mer tydelig på å få frem at jeg også var ute etter lærerens uformelle tilbakemeldinger, og hva dette innebar. Jeg kunne ikke forvente at elevene automatisk tenkte på samme måte som meg. Elev D forstod riktignok spørsmålet og svarte:

«Vi har jo egentlig fått tilbakemelding hele tiden når vi har diskutert i fellesskap, men vurdering har vi kun fått etter den skriftlige oppgaven».

Etter å ha analysert svarene kommer det tydelig frem for meg at jeg kunne fått ytterligere utbytte av å tydeliggjøre overfor elevene at vurdering er en form for tilbakemelding, men at jeg samtidig ville høre om eventuelle andre former for tilbakemeldinger de har fått og hvordan de opplevde dette.

Tidligere i analysen nevnte jeg den litterære samtalen der temaet var Hubble-teleskopet. Dette er et eksempel på en metode læreren anvendte for å vekke engasjement hos elevene.

«Jeg sørget for at samtlige lesere har noen knagger å henge ting på. Også blir klassen som helhet litt interessert i boka. Dette var et prosjekt der vi gikk sammen og gjorde noe med boka. Vi gikk inn på f.eks. verdensrommet. Dette liker mange av guttene som ikke nødvendigvis elsker å lese».

Hubble-teleskopet er et eksempel der læreren forsøker å stimulere elevenes estetiske opplevelse ved å fokusere på temaer i boka som kan engasjere elevene personlig. Elevenes estetiske opplevelse ble deretter brukt som startpunkt for en analyse. Det var tydelig at elevene ikke var vant til slikt arbeid med bøker, likevel kom elevene med flere bidrag, og det var tydelig at flere mestret å tenke i slike analytiske baner.

4.5.2 Elevenes oppfatning

Samtlige elever utenom en, svarte at de var vant med å lese hver sin bok på barneskolen. Eleven som var unntaket svarte at de på barneskolen hadde hatt noe høytlesing med læreren, uten at dette var altfor vanlig. De resterende seks elevene svarte alle at de valgte ut bøker egenhånd. Dette innebar at måten de arbeidet med «Appelsinpiken» på, skilte seg fra slik elevene opplevde litteraturundervisningen på barneskolen. Elev C svarte følgende på spørsmålet om litteraturundervisningen på ungdomsskolen opplevdes forskjellig kontra på barneskolen:

«På barneskolen leste vi bare, noen ganger hadde vi leseuke. Da var det om å lese flest mulig bøker. Vi leser mer her på ungdomsskolen. Vi skriver flere tekster. Også er det en del spørsmål som vi svarer på med læringspartner siden nå leser vi samme bok».

Samtlige elever beskrev en forskjell på barneskolen og ungdomsskolen. Det kan forstås som at elevene på ungdomsskolen har fått øynene opp for hva det vil si å være læringspartnere og hvordan man kan støtte og hjelpe hverandre underveis i læringsprosessen.

«Det er bare her på ungdomsskolen at vi sammen diskuterer det vi leser»,

svarte elev E.

«Gjør det undervisningen mer utfordrende?»,

spurte jeg deretter som oppfølgingsspørsmål.

«Ja, men samtidig får jeg med meg mye mer når vi diskuterer og jobber sammen. Jeg kan alltid spørre læringspartneren min hvis jeg går glipp av noe. Men det er jo fordi vi nå leser samme bok også da»,

svarte eleven. Elev A svarte følgende på det samme spørsmålet forskjellen fra barneskolen til ungdomsskolen:

«Da leste vi bare bøker, og når vi var ferdige så fant vi oss en ny bok selv. Ja, vi får litt oppgaver og snakker med medelever underveis. Dette hadde vi ikke på barneskolen, da leste vi ikke samme bok. Jeg synes det er morsommere når vi kan snakke sammen om det vi leser.»

Det er et samsvar i elevenes svar som går ut på at ungdomsskolen tilbyr elevene en undervisning der litteraturen ikke bare leses individuelt, men også bearbeides kollektivt på ulike sett. Elevene uttrykker positivitet knyttet til denne forandringen. Ser vi svar ut ifra hvordan de opplever litteraturundervisningen på ungdomstrinnet, virker de i stor grad å verdsette muligheten til å interagere sosialt om boka de leser. Diskusjon og bearbeiding av tekst var, som sagt, nærmest utelatt på barneskolen, ifølge disse elevene.

Litteraturundervisningen på ungdomstrinnet gir elevene mulighet til å interagere sosialt om sine tanker vedrørende det de har lest, samt støtte seg på hverandre som læringspartnere.

Metoden der hele klassen leste samme bok, var ny for informantene. Dette var en forutsetning for at de kunne diskutere og reflektere i felleskap. Elevene opplever at dette både gjør undervisningen mer utfordrende og spennende, samtidig som det blir lettere å henge seg på igjen dersom en har gått glipp av noe. Dette gjør at både de faglig sterke, men også de faglig svakere elevene setter pris på det å lese i et fellesskap.

«Vi leste aldri samme bøker, vi bare skrev leselogger som læreren så over. Her leser vi samme bok. Og da snakker vi mer sammen om det vi har lest. Også jobber vi mer med det vi har lest. Det synes jeg er ganske bra, vi må tenke litt mer»,

uttalte elev F. Elevene anerkjenner verdien av å lese samme bok ved at de blir utfordret til å diskutere og reflektere i større grad enn tidligere, samt tryggheten ved å hjelpe hverandre.

Elevenes svar viser at for eksempel de litterære samtalene har bidratt til å skape et lesefelleskap preget av diskusjon, refleksjon og lystlesing.

4.6 Informantenes opplevelse av forskjellen på barneskolen og ungdomsskolen

I denne delen vil jeg vise til på hvilke områder informantene opplever at litteraturundervisningen på ungdomsskolen skiller seg fra barneskolen.

Noe som ikke fremkom av observasjonsmaterialet, men som intervjumaterialet viste tydelig var at elevene hadde en klar oppfatning av en generell forskjell på barneskolen og ungdomsskolen. Dette ble dermed et interessant samtaleemne grunnet relevansen til problemstillingen. Gjennom analyse av intervjuene, og observasjon som supplement viser det seg at det er spesielt på tre områder at informantene opplever en forskjell. Disse tre områdene er presentert ovenfor som analysens hovedfunn. I denne delen vil jeg vise til lærerens tanker knyttet til elevenes overgang, samt elevenes egne generelle oppfatninger av overgangen.

Det vil alltid være en utfordring for læreren å tilpasse undervisningen når klassen nylig er sammensatt. Differensiering av undervisningen i skjønnlitteratur krever god kjennskap til de ulike elevene som lesere. Jeg spurte om læreren selv kjente til noen av elevenes erfaringer fra barneskolen. Læreren svarte følgende:

«Egentlig ikke. Elevene kommer fra tre forskjellige skoler. De har sagt at de har hatt litt felleslesing i lunsjen. Men utover dette har jeg ikke tatt noe hensyn til dette. Jeg har prøvd noen nye vrier, samt snakket med kolleger som har gjennomført dette opplegget tidligere»

Læreren hadde med andre ord ikke prioritert ressurser til å undersøke dypt hva elevene var vant med fra barneskolen, da elevene ankom ungdomsskolen fra forskjellige barneskoler. Fokuset har vært å undersøke hva som har fungert på dette trinnet tidligere, samt å forsøke noen egne metoder.

Videre stilte jeg læreren spørsmål om elevenes refleksjon rundt tekst bør ha en større plass i undervisningen på barneskolen. Grunnen til at jeg stilte læreren dette spørsmålet var at jeg bet

merke i elevenes klare opplevelser av ungdomsskolens litteraturundervisning, som nokså ulik det de var vant med fra barneskolen. Læreren svarte:

«Ja, og ikke bare med bruk av begreper. Men det å bruke tekst som samtaletema og la elevene underbygge synspunkter osv. For jeg ser jo at det er veldig viktig at elevene evner å bruke eksempler fra teksten for å underbygge påstander. Ikke synsing. Dette er jo et generelt fokus her på skolen. Tørre å diskutere og bruke tekster gjerne som utgangspunkt. Når du sier det, så var det jo en del som sa det at de ikke hadde hatt annet enn mengdelesing. En elev trodde at tjukkelsen på boka avgjorde kvaliteten på boka. Så dette måtte vi gå litt gjennom og snakke om».

Læreren er opptatt av at elevene på et tidlig stadium skal mestre å diskutere tekst og anvende tekst som eksempel. Vi vet fra tidligere at ungdomsskolen gjennom læreplanen stiller krav til refleksjon og argumentasjon i større grad enn barneskolen gjør. Læreren i dette opplegget mener med andre ord at det er viktig at barneskolen tar ansvar hva angår å forberede elevene på hva som venter dem på ungdomsskolen. For eksempel vil ikke mengdelesing i seg selv være tilstrekkelig for å forberede elevene på videre skolegang, som i utgangspunktet stiller høyere krav til kritisk tenkning.

Elevenes opplevelser av overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen var samsvarende. Samtlige informanter svarte at de opplevde en forskjell i litteraturundervisningen på ungdomsskolen kontra barneskolen, dette på tross av at de fleste elevene gikk på ulike barneskoler. Forskjellen ble beskrevet ved at undervisningen på ungdomsskolen innebar diskusjon og samtale om litteraturen i en annen grad enn på barneskolen. Gjennom observasjoner og intervjuer med både lærer og elever, fremkom det at dette var en bevisst metode fra læreren sin side. Kun elev G kunne erindre å ha diskutert noe de hadde lest på barneskolen.

«Det hendte vi leste noe felles og skrev et sammendrag, men det var ikke mye av det.»

De resterende seks elevene var samstemte og uttrykte at barneskolen i størst grad bestod av mengdelesing individuelt. F.eks. sa elev E følgende:

«Vi leste alltid et kvarter når vi kom på skolen hver dag. Ellers så hadde vi ikke så mye lesing av bøker. I hvert fall ikke på samme måte som nå. Nå snakker vi også sammen om det vi leser»

Elevene virker å ha oppdaget en ny dimensjon ved litteratur, den er ikke bare til for å leses, den kan også diskuteres. Det virker også som elevene leser mer på ungdomsskolen enn på barneskolen. Flere av elevene uttrykte at oppgaveløsingen og samtalene, ikke bare skiller seg fra barneskolens undervisning, men at det også gjør undervisningen morsommere. Elev D sa i intervjuet:

«På barneskolen hadde vi nesten bare høytlesing, og det var det. På ungdomsskolen er det en oppgave til alt vi gjør, og vi snakker om det. Jeg trodde vi bare skulle lese for å ha det hyggelig, men nå gjør vi ting knyttet til boka. Det gjør det egentlig morsommere også».

At barneskolen fokuserer mest på mengdelesing er naturlig ut ifra kompetansemålene som ligger til grunn. Likevel er det en tydelig tendens i datamaterialet at elevene i liten grad er blitt eksponert for samtale og diskusjon knyttet til hva de har lest, på tross av at dette også er inkludert i læreplanen.

4.7 Oppsummering av funn

I dette avsnittet følger en kort oppsummering av studiens 3 hovedfunn. Disse hovedfunnene vil bli ført videre inn i diskusjonskapittelet, der de vil bli satt i sammenheng med bidrag fra allerede etablert teori og forskning.

4.7.1 Funn 1: Elevenes oppdagelse og verdsettelse av lærerens tilrettelegging for litterære samtaler

Læreren tok i bruk litterære samtaler i stor utstrekning. Tanken bak dette var å la elevene trene på refleksjon og diskusjon i forbindelse med tekst. Samtalene foregikk ofte i helklasse, der læreren fungerte som støtte for interaksjon elevene imellom. Læreren brukte uformelle tilbakemeldinger som respons til elevenes ulike muntlige bidrag.

Syv av syv elever uttrykker tilfredshet med den litterære samtalen som arbeidsmåte. Det tyder på at elevene gjennom dette undervisningsopplegget har oppdaget en ny måte å lære om litteratur på. Elevene fikk først tid til å oppleve litteraturen, deretter ble de oppmuntret til å samtale om og diskutere det de hadde lest. Denne metoden virket fordelaktig både for de sterkere, samt de svakere elevene, ifølge elevenes egne utsagn. Dette innebar en didaktisk

utfordring, som krevde en bevisst balansering fra læreren sin side, der det ikke ble for kjedelig for de sterkere elevene, eller for vanskelig for de svakere elevene.

4.7.2 Funn 2: Verdien av variasjon

Læreren forsøkte gjennom hele opplegget bevisst å nå ut til flest mulig av elevene ved å anvende varierte undervisningsformer. På denne måten ble sjansene økt for at hver enkelt elev skulle få godt læringsutbytte. F.eks. kom det frem gjennom intervjuene at elev C og elev A hadde to vidt forskjellige oppfatninger av to ulike læringsaktiviteter.

Det tverrfaglige samarbeidet med KRLE har også båret frukter ved at elevene hadde utviklet en dypere forståelse for hva filosofiske spørsmål innebærer, og dermed var i stand til å identifisere slike spørsmål og reflektere over dem.

De varierte arbeidsmåtene virket å tilføre elevene en ny dimensjon i litteraturundervisningen. Litteraturen kan i tillegg til å oppleves, også diskuteres og bearbeides på flere ulike sett. Elevene har blant annet tegnet, lyttet, lest, diskutert, sett på kart, spist appelsiner, skrevet leselogg og skrevet langsvarsoppgave. Variasjonen i arbeidsmåtene virket å sikre at samtlige elever på et eller annet tidspunkt fikk trigget leselysten. De varierte undervisningsmåtene skiller seg fra hva elevene beskriver at de er vant med fra litteraturundervisningen på barneskolen, som bestod av hva elevene beskrev som mer monoton litteraturundervisning.

4.7.3 Funn 3: Verdien av en felles leseopplevelse

Læreren uttrykte at det var en bevisst strategi gjennom hele opplegget å legge hovedfokus på fellesopplevelsen og selve leseprosessen. Dette innebar utstrakt bruk av uformelle tilbakemeldinger som feedback til elevene. Den eneste formelle tilbakemeldingen og summative vurderingen elevene fikk, var helt avslutningsvis da de skrev langsvarsoppgaven. Dette bidro til å rette fokus mot selve leseprosessen og lesefelleskapet, snarere enn karakter på et sluttprodukt.

Samtlige elever deler oppfatningen av forskjell på litteraturundervisningen på ungdomsskolen kontra på barneskolen. Dette til tross for at flertallet av informantene stammer fra tre ulike barneskoler i nærområdet. Spesielt bemerker elevene den økte graden av samtale og diskusjon knyttet til skjønnlitteraturen de leser. Dette var enten helt eller svært fraværende på

barneskolen, slik elevene erindrer det. Å lese samme bok var nytt for elevene, dette var en forutsetning for å gi elevene mulighet til å diskutere og reflektere gjennom hele opplegget. Undervisningen på ungdomsskolen har introdusert elevene for hva det innebærer å lese en bok i fellesskap. Dette har gjort at elevene har oppdaget gleden ved å dele sine erfaringer og tolkninger med klassen, samt verdien av å kunne støtte seg på en kompetent annen dersom noe er vanskelig eller en har gått glipp av noe.

5 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens hovedfunn i lys av teorikapitlet med den hensikt å besvare problemstillingen:

«Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?»

5.1 Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

Gjennom kvalitative intervjuer kom det frem at elevene opplevde en vesentlig forskjell i litteraturundervisningen på barneskolen og ungdomsskolen. Elevene leste en god del på barneskolen, men hovedsakelig på egenhånd. De valgte selv bøker som de leste ut, før de valgte seg en ny bok. Kun en av syv informanter erindret høytlesing som en del av undervisningen på barneskolen. Dette samsvarer med hva Tysvær og Ottesen (2017) trekker frem i sin artikkel, som dreier seg om at litteraturundervisningen fra 5-7. trinn i stor grad er preget av lesing for «kosens» skyld, hvilket kan undergrave utviklingen av litterær kompetanse. Dette på tross av at kompetansemålene krever en viss grad av tolkning, samtale og refleksjon knyttet til det som leses. Hovedargumentet for litteraturundervisning for kosens skyld er at elevene skal utvikle sine grunnleggende leseferdigheter, samt leselyst. Dermed er det nærliggende å stille spørsmålstegn ved om en individualisert leseprosess i seg selv gjør elevene til bedre og mer motiverte lesere. Bidrag fra forskere som f.eks. Langer (1998) eller Aase (2005) peker i en annen retning, der det individuelle arbeidet videreføres inn i et felleskap bestående av tolkning, diskusjon og refleksjon. Også teoretiske bidrag fra Rosenblatt (1978) og Pike (2003) vektlegger viktigheten av den sosiale interaksjonen mellom elever, der læreren fungerer som støtte og tilrettelegger for diskusjon og refleksjon.

Analysen viser at elevene etter overgangen til ungdomsskolen har fått øynene opp for de litterære samtaler og variasjon i undervisningsmetodene, samt at de har fått ta del i et lesefelleskap. Undervisningen på ungdomsskolen beskrives blant annet ved at de nå har lest samme bok, hvilket åpner for muligheten til ulike læringsaktiviteter som ikke fant sted på barneskolen. Dette innebærer spesielt muligheten for samarbeid i par eller grupper, samt litterære samtaler enten i grupper eller helklasse. Informantene uttrykker tilfredshet med muligheten til å diskutere og reflektere rundt hva de leser, samt muligheten til å støtte seg på

medelever dersom en havner på etterskudd. Dette innebærer fordeler både for de sterkere, men også de svakere elevene.

At elevene befinner seg på ulike modenhetsstadier slik Appleyard (1994), samt Dymont, Hay og Hopwood (2017) påpeker, var den aktuelle læreren bevisst på. Intensjonen ved å gjennomføre et undervisningsopplegg med fokus på variasjon og fellesfølelse var blant annet å få økt kjennskap til de ulike elevene som enkeltindivider og som lesere. Intervjuene ga ikke meg som forsker nok grunnlag for å si noe om de aktuelle elevenes modenhetsprosess. Det viktigste er at læreren er bevisst på dette og jobber for å bli kjent med elevene som personer og lesere, først da kan undervisningen differensieres på en hensiktsmessig måte.

5.2 De litterære samtalene

De litterære samtalene spilte en sentral rolle i dette undervisningsopplegget. For å få til dette, måtte læreren sette av relativt mye tid. Skarstein (2013) viser til observerte eksempler fra klasserom der de litterære samtalene ofte falt bort på grunn av at det ikke ble prioritert tidsmessig. Så var ikke tilfelle i undervisningsopplegget som denne studien dreier seg om. Samtalene var en del av lærerens strategi for å tilrettelegge for et lesefelleskap. Først vil jeg argumentere for hvorfor samtalene kan klassifiseres som litterære samtaler, deretter vil jeg diskutere verdien av å gjennomføre slike samtaler. Litterære samtaler er en form for sosial interaksjon i klasserommet. Den sosiale interaksjonen fremheves blant annet av Langer (1998), Rosenblatt (1978), Guthrie (2004) Pike (2003), samt Vygotskij (2001) som helt sentral for å videreutvikle elevenes forståelse og motivasjon.

Som Hennig (2012) skriver, foregår litterære samtaler i grupper og skal innebære en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst. En gruppe kan være sammensatt av f.eks. tre til fire elever, men kan også bestå av en hel klasse. Dette samsvarer med den aktuelle klassens samtaler om litteratur. Samtalene ble ofte gjennomført parvist eller i mindre grupper, samt at de ofte ble videreført inn i helklassesamtaler for å oppsummere.

Aase (2005) er opptatt av at litterære samtaler er et gunstig verktøy for å utvikle elevers evne til analyse og kritisk tenkning. Dette kan ses i sammenheng med et av lærerens mål med dette konkrete opplegget, det å introdusere elevene for settinger der de får mulighet til å tolke, analysere og tenke kritisk rundt det de har lest. Læreren trakk frem momenter ved teksten som elevene selv fikk diskutere og reflektere rundt. Et eksempel er oppgavene og samtalene som

dreide seg om bokas filosofiske spørsmål. Tanken ved å gjennomføre et slikt introduserende opplegg var å tilrettelegge for at samtlige elever skulle få trening i å tenke i slike baner, og dermed ha best mulig forutsetninger for å arbeide videre på denne måten utover ungdomsskolen.

Aase (2005) påpeker også at læreren bør spille en profesjonell rolle i slike samtaler, hvilket også vektlegges av Hennig (2012). Dette innebærer å evne å vurdere når det er hensiktsmessig å bidra med egne erfaringer og tolkninger, samt når det er hensiktsmessig å holde mer avstand og tilrettelegge for at elevenes egne erfaringer og tolkninger kommer i fokus. Disse valgene må tas med tanke på i størst mulig grad tilrettelegge for at elevenes evner til analyse og kritisk tenkning utvikles på best mulig måte. Langer (1995) er opptatt av at læreren inntar en tilretteleggende rolle, og modellerer og viser nye tankemåter for elevene. Målet er å skape en klasseromskultur som rommer utforskning, fantasi og diskusjon. Langer vektlegger med andre ord at litteraturen både skal oppleves og analyseres av elevene.

Jeg observerte at læreren inntok en observerende og tilretteleggende rolle når de litterære samtaler foregikk. Dersom det var nødvendig, valgte ofte læreren å gi elevene noen stikkord eller tips til tankemåter, men utover dette viste intervjuene, med støtte i observasjon at intensjonen var å tilrettelegge for at elevene skulle tenke mest mulig selvstendig og på denne måten utvikle sin forståelse. Samtidig fikk elevene mulighet til å oppleve gleden av å samtale om boka de hadde lest i felleskap.

Læreren uttalte i intervjuene at det er viktig at elevene lærer at det er flere måter å lese en tekst på, og at ingenting er rett eller galt så fremt en kan argumentere for det. Dette er et eksempel på et aspekt det ikke kan tas for gitt at elevene forstår på egenhånd, hvilket krever at læreren evner å gjøre elevene oppmerksomme på det. Det er ingen vinnere i litterære samtaler, det viktige er å få frem mangfoldet av tolkninger og få elevene til å reflektere rundt disse. Både intervjuet og observasjonen viste at læreren var åpen for elevenes mangfoldige tolkninger, uten å la sin egen kunnskap fungere som fasitsvar overfor elevene. Dette samsvarer med hva Aase (2005) og Hennig (2012) sier om å innta en profesjonell rolle, først og fremst som tilrettelegger for elevenes diskusjon og refleksjon, men også med mer autorative tilnærminger dersom situasjonen krever det.

Elevene uttrykte tilfredshet med de litterære samtaler og ytret som sagt at dette skilte seg fra litteraturundervisningen de var vant med fra barneskolen. De litterære samtaler åpnet for at

elevene i større grad enn tidligere fikk muligheten til å utvikle ferdigheter gjennom et dannelsesperspektiv, slik Aase (2005) viser. Elevenes opplevelse var at det var både morsomt og utfordrende å løse oppgaver og diskutere boka i felleskap. Dette virket å tilføre litteraturundervisningen en ny dimensjon sammenlignet med hva de var vant med fra tidligere. Elevenes verdsettelse av denne undervisningsmetoden har likhetstrekk med informantene i Gourvennecs (2016) studie der elevene som intervjues trekker frem litterære samtaler som noe positivt i sitt retrospektive blikk på videregående skole.

Det er nærliggende å diskutere i hvilken grad barneskolens fokus på lystlesing for det meste bestående av individuell lesing er hensiktsmessig. Tysvær og Ottesen (2017) mener at det ikke er tilstrekkelig å lese kun for kosens skyld og etterlyser at mellomtrinnet på barneskolen skal tilrettelegge for å vise elevene måter å diskutere, analysere og tenke kritisk rundt litteratur på. Dette kreves også av kompetansemålene. Elevene i denne studien opplever ikke bare denne formen for litteraturundervisning som mer utfordrende, men også som morsommere og mer motiverende.

5.3 Variasjon

Det er interessant å diskutere dette undervisningsopplegget i lys av Guthries (2004) fem fokusområder, som en som lærer kan anvende for å bidra til å øke elevenes motivasjon. Fokusområdene han opererer med er mål, valg, sosial interaksjon, forventninger og interesse. Guthrie er opptatt av at elevene selv skal involveres personlig på alle disse områdene.

Jeg forstår læreren slik at *målet* med dette undervisningsopplegget var å tilby elevene en positiv felles leseopplevelse, for så å anvende elevenes engasjement og forhåpentligvis læring til å ta fatt på mer analytisk krevende litteraturopplegg utover ungdomsskoleforløpet. Læreren uttalte:

«Her har vi valgt å legge vekt på fellesfølelsen og leseopplevelsen. Etter jul skal vi jobbe med novelle. Da blir det mer synsvinkel og virkemidler. I dette opplegget har vi fokusert litt på skrivestil og type av språk, men vi gikk ikke så teknisk inn her, mer generelt. Vi går mer i dybden etter jul. Før jul fokuserer vi først og fremst på en fellesopplevelse».

Læreren var bevisst på at elevene nylig hadde ankommet fra ulike klasser på barneskolen og av den grunn stilte med potensielt forskjellige forutsetninger. Planen var dermed å tilrettelegge for at elevene skulle oppleve et lesefelleskap med rom for tolkning, diskusjon og refleksjon. Ved å starte med litteraturundervisning på denne måten, fikk læreren mulighet til å kartlegge elevenes kompetanse, hvilket vil være avgjørende med tanke på å tilpasse opplæringen videre. Jeg tolker det slik at læreren var mest opptatt av å skape en positiv leseopplevelse, og at dette ble et mål i seg selv.

Læreren ga elevene *valget* mellom å lytte til lydspor eller lese boka. De kunne også kombinere begge metodene. På denne måten mente læreren at elevene fikk et visst eierforhold til leseprosessen, samt at de kunne tilpasse arbeidsmåten til sine egne forutsetninger. Dette bidro til en mindre monoton leseprosess, der også elever med lesevansker hadde mulighet til å holde følge. Dette samstemmer med lærerens mål, det å skape et lesefelleskap der samtlige elever i klassen inkluderes.

Den sosiale interaksjonen spilte en viktig rolle i undervisningen, dette er kanskje det motivasjonsområdet som vies størst oppmerksomhet i dette opplegget. Gjennom hele lese/lytteprosessen stoppet klassen stadig opp for å diskutere forskjellige ting enten parvist eller i helklasse, ofte begge deler. Temaene for de litterære samtaler kunne være selve handlingen, begreper eller egne oppfatninger. Den vanlige strukturen var at elevene først diskuterte med læringspartner, før læreren styrte det hele over i en helklassesamtale. Læreren var opptatt av at elevene på denne måten fikk muligheten til å utforske gleden av å dele erfaringer i et sosialt rom.

Læreren stilte visse *forventninger* til elevene. For eksempel forventet læreren at elevene skulle gjøre lese/lytteleksa mellom hver økt. Læreren var også meget tydelig på at elevene skulle fokusere på hver økt og ta ansvar for å opprettholde arbeidsro, dette ble til enhver tid forventet av elevene.

Guthries siste motivasjonsområde for lesing er *interesse*. For å skape interesse er det viktig at læreren velger en bok som anses som relevant og spennende for elevene. Læreren hadde det inntrykket at elevene utviklet interesse for boka og at den fikk frem undring, nysgjerrighet og refleksjon hos elevene. Flere av elevene uttrykte at det var fint at læreren eksponerte dem for denne boka, ettersom de ikke hadde valgt denne boka på egenhånd. Valget av bok innebærer variasjon i den forstand at elevene uttrykker at dette er en bok de ikke ville valgt ut på

egenhånd. Valget av bok er også i tråd med Roe (2014) som påpeker at det er viktig at elevene eksponeres for høy tekstlig kvalitet, som både tilrettelegger for mestring og samtidig yter litt motstand.

Det aktuelle undervisningsopplegget kan også ses i lys av Langers (1998) studie som viser at de skolene med mest suksess hva angår å utvikle elevers leseferdigheter, er de skolene der lærerne evner å motivere elevene til å bli selvstendige lesere. Dette innebærer at elevene bevisstgjøres på hvilken positiv verdi lesing kan ha for dem personlig, samt hvilken positiv opplevelse det er å skape sin egen leseridentitet. Langer vektla også viktigheten av at lærerne presenterte elevene for tekster med en balansegang mellom det utfordrende og det mestringsskapende. Læreren i mitt datamateriale virket meget bevisst på nytten ved å bevisstgjøre elevene på den positive verdien ved lesing av skjønnlitteratur, og særlig en bok de kanskje ikke hadde valgt på egenhånd. For å bevisstgjøre elevene på dette, varierte læreren læringsaktivitetene i håp om å «treffe» enkeltindividene med en eller flere aktiviteter.

Viktigheten av den sosiale interaksjonen kan også ses i lys av Rosenblatt (1978) som fremhever viktigheten av sosial interaksjon i forbindelse med estetisk lesing. Hun mener at elevene først skal få tid og rom til estetisk lesing, før denne opplevelsen videreføres inn i det sosiale rom. Her får elevene mulighet til å ytre seg angående egne tolkninger, samt tilegne seg nye perspektiver fra medelever. Læreren inntar dermed en rolle som tilrettelegger for elevenes samhandling. Læreren fra mitt datamateriale viser likhetstrekk med Rosenblatt i sin undervisning. Det ble først lest/lyttet til et antall sider i boka, før elevene deretter fikk ulike par- og gruppeoppgaver eller ble engasjert i litterære samtaler. Dermed fikk elevene mulighet til å ytre sine tolkninger og opplevelser i en sosial setting. Det er gjennom denne typen sosial interaksjon at elevene utvider sine perspektiver og sin forståelse (Rosenblatt, 1978).

5.3.1 De filosofiske spørsmålene, et eksempel på dybdelæring?

Undervisningsopplegget som helhet tilrettelegger for dybdelæring gjennom variasjon. Variasjonen innebar blant annet litterære samtaler, varierte aktiviteter og tverrfaglighet. Med dette mener jeg at det er en rekke faktorer som fører til at dette opplegget tilrettelegger for dybdelæring. I likhet med eksempelklassene i Langers (1998) studie, var læreren i mitt datamateriale opptatt av å tilby elevene en estetisk leseopplevelse, samt tilrettelegge for og

støtte diskusjon og refleksjon elevene imellom. Dette avsnittet viser et eksempel på hvordan de filosofiske spørsmålene bidro til dybdelæring.

Som beskrevet i analysedelen var de filosofiske spørsmålene sentrale i det aktuelle undervisningsopplegget. Det tverrfaglige samarbeidet med KRLE virket å bidra til at elevene forstod forfatter Gaarders bruk av filosofiske spørsmål i «Appelsinpiken». Videre jobbet klassen med disse spørsmålene både i grupper og i helklasse. Elevene i denne klassen har lært å gjenkjenne, forstå, anvende og kommunisere begrepet filosofiske spørsmål. De har også anvendt begrepet i en annen kontekst enn der de opprinnelig ble introdusert for det. Dette kan ses i lys av dybdelæring, slik det er beskrevet i teorikapitlet.

«Dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av kunnskapsområder». (Ludvigsen, 2005)

At elevene arbeidet med «Appelsinpiken» i fem uker, var også en faktor som bidro til dybdelæring. Det å jobbe med noe over tid tilrettelegger for nettopp den gradvise utviklingen av forståelsen som Ludvigsen (2005) skriver om. Elevenes begrepsforståelse hva angikk filosofiske spørsmål ble utviklet ved hjelp av en tverrfaglig metode, der lærerne tilrettela for å arbeide med filosofiske spørsmål både i KRLE og norsk. Denne metoden viste elevene at filosofiske spørsmål er et begrep som strekker seg utover det enkelte faget. Elevene ble først introdusert for begrepet i KRLE, før de senere gradvis ble mer og mer kjent med begrepet. Gjennom norskfaget fikk de trening i å gjenkjenne og anvende disse spørsmålene i forbindelse med den aktuelle boka «Appelsinpiken». Funnene viser at samtlige av elevene jeg intervjuet kunne redegjøre for hva filosofiske spørsmål er. Flertallet uttrykte samtidig tilfredshet med å jobbe med et tema på denne måten. De filosofiske spørsmålene utfordret elevene til å tenke på tvers av flere kontekster, samt diskutere og reflektere rundt de ulike spørsmålene.

5.4 Et lesefelleskap

At en klasse leser samme bok kan by på utfordringer. Det vil være en fare for at teksten ikke appellerer til samtlige elever, og at noen dermed faller utenfor. Pike (2003) skriver som nevnt om hvordan en bestemt type leser vil matche med en bestemt type tekst. Så dersom målet er at elevene skal få en god estetisk opplevelse, anser Pike det som viktig at læreren kan tilby ulike typer bøker til ulike typer lesere. Å lese samme bok vil dermed innebære en risiko for fremmedfølelse hos enkelte elever.

Det har fremkommet som analytiske funn at læreren i dette opplegget var klar over denne utfordringen. Læreren begrunnet valget om å lese en og samme bok ved at andre lærere hadde tipset om vellykkede opplegg med «Appelsinpiken» de foregående årene. Tidligere elever hadde også ytret sin tilfredshet. Funnene viser blant annet at planen var å skape et felles referansepunkt, men at læreren likevel var klar over viktigheten av å matche ulike typer lesere med ulike typer bøker i fortsettelsen. Jeg tolker det på den måten at et slikt referansepunkt kan være hensiktsmessig for å kartlegge de ulike typene lesere som en klasse tilbyr. Dette var lærerens første semester med disse elevene og det er dermed viktig å skaffe seg kjennskap til de ulike elevenes leseferdigheter, lesestil og preferanser. Å lese samme bok i dette undervisningsopplegget kunne med andre ord gjøre det enklere for læreren å tilby enkeltelevne varierte, interessante og relevante tekstutvalg utover ungdomsskoleforløpet, slik Roe (2014) vektlegger.

Læreren virket å være bevisst på forholdet mellom estetisk lesing og litterær faglighet. Hensikten med dette konkrete undervisningsopplegget ble beskrevet slik:

«Har boka vært vanskeligere ordforrådsmessig enn de har gitt uttrykk for? Kanskje burde jeg tatt mer tak i dette. Men jeg var redd for å bli for teknisk. Jeg ville opprettholde lysten til å diskutere rundt temaer. Knytte boka mot egne opplevelser og diskutere rundt dette. Hva kan litteratur tilføre elevene som mennesker? For mye ordforrådfokus kunne kanskje gått utover dette».

Dette kan ses i sammenheng med hva Kjelen (2013) skriver om balansegangen mellom lesing for opplevelse og lesing med distanse. For mye fokus på lesing med distanse vil kunne føre til at elevene utvikler fremmedfølelse overfor det som leses. På den annen side vil for stor grad av lesing for opplevelsens del risikere at deler av teksten blokkeres, slik at elevene ikke evner

å tilegne seg nye perspektiver og dermed utvikle sin forståelse. Læreren i dette opplegget forstår at dette er en balansegang en som lærer må være bevisst på å tilrettelegge for. Dette krever en evne, ikke bare til å planlegge undervisningen nøye, men samtidig tilpasse undervisningen underveis. Det vil alltid forekomme uforutsette hendelser og utviklinger i et undervisningsopplegg. Evnen til å tilpasse undervisningen deretter, blir dermed avgjørende for å gjøre undervisningen så fruktbar som mulig.

Det var ikke bare verdien ved diskusjon og refleksjon som ble trukket fram av elevene i forbindelse med lesefellesskapet. Også verdien ved å kunne støtte seg på en kompetent annen ble nevnt av flere av elevene. Dette ga elevene mulighet til å hekte seg på dersom de havnet på etterskudd, samtidig som det i stor grad bidro til at elevene fikk utviklet evnen til å lytte, og dermed innta nye perspektiver og utvikle sin egen forståelse. Denne måten å interagere sosialt på er i tråd med hva blant andre Vygotskij (2001), Rosenblatt (1978), Langer (1998), Aase (2005) og Guthrie (2004) skriver om. Læreren vektla i intervjuet skolens ønske om å utvikle selvstendig tenkende og reflekterte elever. Dette var et overordnet mål for norskundervisningen som helhet. Elevene ser naturligvis ikke den felles leseopplevelsen som en strategi fra læreren med tanke på å skape et felles referansepunkt for fremtidig undervisning, hvilket heller ikke er forventet av dem. Elevene er opptatt av verdien av det å lese samme bok har for dem her og nå, hvilket innebærer gleden av å interagere sosialt angående det de leser, samt muligheten til å støtte seg på en læringspartner.

Igjen vil jeg trekke frem det aktuelle undervisningsoppleggets kobling til Aase (2005) og dannelsesperspektivet. Norskfaget har potensial for å utvikle elevene i et dannelsesperspektiv, noe både den aktuelle læreren virker bevisst på ved å tilrettelegge for diskusjon, refleksjon og kritisk tenkning hos elevene. En kan også se lesefellesskapet i lys av Langers (1998) studie som viser at de mest vellykkede skolene med tanke på leseferdigheter var de skolene som tilrettela for et fellesskap som inkluderte elevenes personlige tolkninger og erfaringer.

Det kommer tydelig fram at dette undervisningsopplegget har en teoretisk forankring og inngår i en helhetlig plan for å utvikle elevenes ferdigheter gjennom ulike perspektiver.

5.5 Verdien av formativ vurdering

Analysen viser at læreren hyppig kom med uformelle tilbakemeldinger til elevene. For eksempel fikk elevene ofte tilbakemelding hvis de ytret seg i de litterære samtalene. Læreren

var hverken opptatt av å bekrefte eller avkrefte elevenes tolkninger, men viste heller toleranse for at boka ble opplevd på forskjellige måter av elevene. De uformelle tilbakemeldingene var ikke noe elevene uttrykte sin refleksjon rundt i intervjuene. Dette forstår jeg slik at de ikke er bevisste på hva slik tilbakemelding innebærer. Selve tilbakemeldingen i praksis blir da vanskelig å definere og gjenkjenne. Elevene virket å identifisere tilbakemelding utelukkende som summativ vurdering. Gjennom intervjuene var det kun en elev som trakk frem at de hadde fått tilbakemelding fra læreren med en formativ hensikt.

Her er det relevant å trekke inn Aarstad (2009) som viser hvordan formativ vurdering kan benyttes for å fremme og opprettholde elevenes motivasjon. I en skolesammenheng der det alltid vil eksistere en viss mangel på indre motivasjon hos elevene, blir det dermed viktig at læreren bidrar til å øke elevenes ytre motivasjon. Dette gjøres for eksempel ved bruk av konstruktive tilbakemelding som støtter opp om elevenes autonomi, relasjoner og kompetanse.

Formativ vurdering ble et verktøy som bidro til å få alle inn i lesefelleskapet. Funnene viser at lærerens mål var å skape et lesefelleskap, der elevene skulle oppleve gleden ved å lese og samtidig interagere med medelever. At læreren i denne klassen fulgte opp elevene med formativ vurdering virket dessuten å flytte fokuset vekk fra resultatet/karakteren. I analysen viste jeg til følgende sitat fra læreren:

«Vi har hatt fokus på lystlesing fremfor press for å prestere. Hvis noen ikke har lest alt, har jeg prøvd å ikke være for streng og heller prøve å få med alle ved å bruke litt ekstra tid. Det skal liksom ikke henge over dem som en mørk sky.»

Fokus ble rettet mot selve læringsprosessen og fellesskapsfølelsen. Sett i lys av lærerens mål om å skape en positiv leseopplevelse i felleskap, anser jeg det som hensiktsmessig å vektlegge den formative vurderingen i større grad enn den summative vurderingen. Fokuset blir rettet mot det å utvikle elevenes kompetanse, samt fremme elevenes motivasjon. Det eneste tilfellet der klassen ble vurdert summativt var på den avsluttende langsvarsoppgaven. På tross av at det store flertallet av elevinformantene ikke gjenkjente den formative måten å bli vurdert på, viste funnene at samtlige informanter var av den oppfatning av læreren lyttet til hva de hadde å si og anvendte dette som en del av undervisningen. Det var samtidig bred enighet om at de følte det var uproblematisk å be læreren om hjelp dersom de hadde behov for det.

Læreren jeg intervjuet og observerte hadde en lignende tilnærming som lærerne i Langers (1998) studie om hva som kjennetegner skoler med suksessfull leseundervisning. Langers resultater viste at lærerne på disse skolene var opptatt av å la elevene ytre seg i felleskap og selv fungere som støtte ved å komme med konstruktiv respons. Studien viste også at disse lærerne var opptatt av å hjelpe elevene til å finne egnede lesestrategier. Sett i lys av teori tyder det på at denne formen for undervisning som fokuserer på læring som en prosess snarere enn et sluttprodukt, er hensiktsmessig for å utvikle kompetente og motiverte elever.

5.6 Elevenes kompetanse

Å kunne anvende et begrep slik som for eksempel de filosofiske spørsmålene ble anvendt i dette opplegget handler om literacy-kompetanse. Gjennom et tverrfaglig opplegg ble elevene trent i å identifisere, forstå, tolke og kommunisere ulike filosofiske spørsmål. Jeg henviser igjen til Unesco (2004) sin definisjon av literacy:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society».

I eksemplet fra Olin-Schellers (2006) studie (se punkt 2.2.2) var det en avstand mellom lærerens forståelse og elevenes litterære repertoar. Tekster som læreren anså som meningsfulle, ble ansett som meningsløse av elevene. Gjennom observasjon og intervjuer i forbindelse med dette undervisningsopplegget er det tydelig at elevene anser «Appelsinpiken» som en meningsfull tekst. Først og fremst vektlegger de sin egen opplevelse av boka, men de viser også en viss forståelse for forfatterens språk og uttrykksmåter, samt at dette er noe de kan lære av. Flere av informantene uttrykker at de selv kan bli bedre til å skrive av å lese bøker. Elevenes oppfatning samsvarer i stor grad med lærerens intensjon. Elevene virker ikke å tenke at læreren først og fremst tilrettela for en estetisk leseopplevelse, men når de omtaler boka er de nokså ivrige på å fortelle om hva de selv syntes var spennende, fascinerende eller fremmed. Da jeg spurte elevene om hva de trodde læreren ville at de skulle lære gjennom dette opplegget, tenkte samtlige umiddelbart i mer faglige baner. Læreren nevnte tidlig i opplegget at elevene skulle ha fokus på Jostein Gaarders skrivestil og språk i

«Appelsinpiken», dette ble nevnt av flere i intervjuene. Det at elevene ikke er helt bevisste på at lærerens overordnede mål var å fokusere på den estetiske leseopplevelsen, tolker jeg som helt naturlig. Dersom elevene til enhver tid skal være klar over nøyaktig hva læreren intenderer, vil det hele kunne bli kunstig og påtvunget. Jeg vil derfor påpeke at det ikke nødvendigvis er meningen at læreren og elevene skal tenke nøyaktig det samme og dele enhver oppfatning og intensjon. Det viktige i dette tilfellet er at elevene oppfatter boka som relevant, betydningsfull og verdifull, slik som læreren gjør. Dette er en forutsetning for et vellykket opplegg, slik Olin-Scheller (2006) beskriver gjennom sin studie.

Som nevnt ovenfor er det en betydelig forskjell i kompetansemålene på barneskolen og ungdomsskolen. Kompetansemålene for endt tiendetrinn stiller krav til nokså omfattende grad av refleksjon og argumentasjon knyttet til tekst. Dermed bør undervisningen på ungdomstrinnet tilpasses deretter. Jeg henviser igjen til eksemplene på kompetansemål for endt tiendetrinn: «Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur.», (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samt: «Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.», (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Kompetansemålene for endt syvendetrinn stiller først og fremst krav til at elevene skal mestre lesing som grunnleggende ferdighet, men legger samtidig vekt på refleksjon og analyse, dog i en mindre kompleks grad: «vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold.», (Utdanningsdirektoratet, 2013). Og: «gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker.», (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det kan dermed diskuteres, slik læreren var inne på, om barneskolen i større grad bør tilrettelegge for bearbeiding av litteratur, hvilket Tysvær og Ottesen (2017) etterlyser i sin artikkel. Dette innebærer kompetanse som samsvarer med det moderne literacy-perspektivet som er vektlagt i Kunnskapsløftet. Elevene vil dermed på et tidligere stadium utvikle ferdigheter som går ut på å forstå, tolke og diskutere, samt reflektere over en teksts betydning i lys av ulike kontekster. Samtidig kommer det frem gjennom intervjuene at elevene i denne studien finner en mer kompleks litteraturundervisning, ikke bare mer utfordrende, men også morsommere. Det er ingenting som tilsier at elevene på barneskolen ikke evner å samtale om tekst. Dette krever riktignok at læreren evner å tilrettelegge for samtaler som egner seg for elever på ulike alderstrinn. Denne formen for kompetanse samsvarer med hva Penne (2010)

og Scholes (1985) mener bør ha en sentral plass i dagens skole. De er begge opptatt av at elevenes skal utvikles til å bli selvstendig handlende i det moderne samfunnet. Dette innebærer evne til refleksjon, kontekstforståelse og kritisk tenkning.

Det kommer fram at informantene i denne studien setter pris på økt stimulans i form av variert undervisning som åpner for trening i tolkning, refleksjon og argumentasjon. Dette kan tilrettelegges for f.eks. gjennom litterære samtaler. Denne studiens funn samsvarer med for eksempel Tysvær og Ottesen (2017) sin artikkel. At denne studiens funn har sammenheng med andre lignende studier, er med på å styrke validiteten i dette prosjektet.

Analysen viste at det var gjennomgående at elevene oppfattet en forskjell fra barneskolen til ungdomsskolen. Det er samtidig viktig å ikke automatisk anse elevenes svar som den absolutte sannhet. Det er ikke nødvendigvis slik at en elev vil huske alt som ble gjort i litteraturundervisninga gjennom syv år på barneskolen. I tillegg kan det jo være at de på barneskolen jobbet med hva de hadde lest uten at elevene var fullt og helt bevisste på det underveis. Likevel er det interessant at elevene på ungdomsskolen for første gang opplever at litteraturundervisning er mer enn mengdelesing som en individuell prosess. Dette er en oppdagelse som introduserer elevene for en ny dimensjon i litteraturundervisningen. Denne studien gir ikke grunnlag for å trekke absolutte slutninger angående dette. Målet er å utforske lærerens og elevenes opplevelser av det undersøkte litteraturarbeidet gjennom semistrukturerte livsverdenintervjuer, med støtte i observasjon.

6 AVSLUTNING

I dette kapittelet vil jeg oppsummere masteroppgaven som helhet. Oppgaven har bestått av en teoretisk redegjørelse, en beskrivelse av oppgavens metodiske rammeverk, en analyse av intervjuer med støtte i observasjoner, samt en diskusjonsdel der jeg diskuterte studiens hovedfunn i lys av den teoretiske redegjørelsen. Målet med dette var å besvare oppgavens problemstilling.

Videre i dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, samt vise til hvilke implikasjoner jeg mener denne studien har ledet fram mot. Helt avslutningsvis vil jeg også presentere noen egne synspunkter som innebærer forslag til videre forskning på dette feltet.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Jeg ønsket å finne ut hvordan den aktuelle læreren og elevene har opplevd overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen med tanke på skjønnlitteraturundervisning. Etter å ha analysert datamaterialet jeg innhentet, kom jeg som nevnt frem til tre hovedfunn.

Det første funnet viste at elevene etter overgangen til ungdomsskolen hadde oppdaget litterære samtaler. Ut ifra hva elevene beskrev selv var det nytt for dem å samtale om litteratur på denne måten. Læreren benyttet bevisst denne metoden for å tilrettelegge for å skape et lesefelleskap i klassen. Elevene uttrykte tilfredshet med denne måten å jobbe på, både med tanke på faglig utfordring, men også muligheten til å støtte seg på kompetente andre.

Det neste funnet var hvordan variasjon spilte en viktig rolle for å tilby tilpasset opplæring. Variasjonen i arbeidsmåter opplevdes nytt for elevene, som beskrev barneskolen bestående av lesing som en individuell mengdelesningsprosess. Læreren var opptatt av å variere undervisningen i et forsøk på å øke leselysten til samtlige elever.

Det siste funnet viste betydningen av et lesefelleskap. Lesefelleskapet var lærerens mål for dette opplegget. Tanken var å anvende dette som et referansepunkt for videre litteraturundervisning med mer krevende analytiske tilnærminger.

Etter å ha diskutert analysen i lys av den teoretiske redegjørelsen vil jeg konkludere med at informantene i studien opplever at ungdomsskolen tilbyr en mer kompleks litteraturundervisning enn barneskolen. På barneskolen stod mengdelesing først og fremst i

fokus. Både læreren og elevene i mitt datamateriale verdsetter en skjønnlitteraturundervisning som innebærer varierte arbeidsmetoder og læring i felleskap. Nettopp slik opplever elevene undervisningen på ungdomsskolen. Sett i lys av teori, forskning og empiri fører dette til mer motiverte og mer kompetente elever. Dersom vi ønsker å utvikle slike motiverte, selvstendige, kritiske tenkende og reflekterte elever blir det avgjørende å tilby tilpasset opplæring, samt la elevene interagere sosialt i en faglig setting. Litterære samtaler er et eksempel på slikt arbeid i felleskap. Elevene i denne studien finner denne måten å arbeide med litteratur ikke bare som mer utfordrende faglig, men også som morsommere og tryggere i den forstand at de kan støtte seg på hverandre.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Gjennom analyse og diskusjon anser jeg det som relevant å påpeke viktigheten av bevissthet rundt hvilke ferdigheter elevene skal utvikle gjennom undervisning i skjønnlitteratur. Som teorikapitlet viser, er lesing i skolen noe mer enn avkoding og forståelse av tekst. Lesing av skjønnlitteratur kan utvikle elevens empatiske evner, argumenterende evner, reflekterende evner m.m. Kompetansemålene både etter endt 7. og 10. trinn rommer mer enn å kun mestre lesing som teknisk ferdighet.

Noe annet som kommer fram i denne studien, er viktigheten av bevissthet på balansegangen mellom lesing for opplevelse og lesing med distanse. Kompetansemålene rommer begge deler. Etter endt 10. trinn fokuseres det mest på lesing med distanse, mens etter endt 7. trinn preges målene i større grad av lesing for opplevelse. Studien er et eksempel på at disse to måtene å tilrettelegge undervisningen på, ikke nødvendigvis trenger å fungere som motsetninger. I det konkrete undervisningsopplegget jeg har fulgt i denne studien anvender læreren lesing for opplevelse som et startpunkt for videre litteraturundervisning med økende fokus på lesing med distanse. Denne måten å undervise på støttes av teoretiske perspektiver i teorikapitlet. Jeg anser denne balansegangen som et kontinuum der lesing for opplevelse og lesing med distanse kan fungere i et læringsfremmende samspill med hverandre.

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er med andre ord en svært kompleks prosess, der en rekke faktorer spiller inn. For å gjøre overgangen så vellykket som mulig for elevene er det derfor viktig at lærerne er bevisste på denne kompleksiteten, og evner å tilpasse undervisningen deretter. Det blir viktig at lærerne snakker sammen og samarbeider for å

kartlegge de forskjellige elevene. På denne måten vil lærerne ha forutsetninger for å gi ekstra omsorg til de som trenger det og differensiere undervisningen slik det er nedfelt i Opplæringslova (1997, § 1-3). Dymont, Hay og Hopwood (2017) påpeker til slutt i sin artikkel viktigheten av at elevene tilegner seg tilstrekkelig literacy-kompetanse før de ankommer ungdomsskolen. Elever som mangler dette har økt risiko for å havne på etterskudd på ungdomsskolen, hvilket kan forplante seg videre i livet.

Lesing i skolen innebærer kompleksitet. I tillegg til å avkode og forstå tekst, skal elevene også trenes i ferdigheter som har med dannelse og literacy å gjøre. Variasjon i undervisningen er dermed helt avgjørende. Studien viser, i likhet med tidligere studier innenfor samme felt, at variasjon i arbeidsmåter bidrar til å «treffe» flest mulig enkeltelever. Elever leser og forstår på ulike sett, hvilket krever at en som lærer evner å undervise på ulike måter som bidrar til å øke de ulike elevenes motivasjon og forståelse. Elever på ungdomstrinnet befinner seg på ulike modenhetsstadier, hvilket innebærer forskjeller i måter å lese på. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen representerer ofte en overgang fra helte- og heltinneleseren til den tenkende leseren. Likevel inntreffer ikke denne overgangen samtidig hos elevene. Som lærer blir det dermed avgjørende å lære seg å kjenne enkeltelevne både som mennesker og som lesere, slik at en har bedre forutsetninger for å tilby tilpasset opplæring.

Teori og forskning er samstemt i oppfatningen om at litterære samtaler er en gunstig metode for å utvikle dannede og literacy-kompetente elever. Denne metoden, hvis læreren lykkes, åpner for mulighet for elevene til å interagere sosialt og elevene får mulighet til å videreutvikle sin forståelse og sine perspektiver. Læreren må evne å vurdere sin egen rolle i en slik sammenheng. Det ideelle er at læreren kun trenger å fungere som tilrettelegger og støtte for elevenes diskusjon, men læreren må kunne vurdere i hvilke tilfeller det lønner seg å benytte mer autorative tilnærminger overfor elevene. Det essensielle er at den litterære samtalen forblir en litterær samtale innenfor faglige rammer.

Intervjuer med elevene, deres lærer, samt undersøkelsens samsvar med tidligere studier, indikerer at barneskolen vier i overkant stor oppmerksomhet til lesing for opplevelse. Dette fører til at det eksisterer en tekstverden som enten er delvis eller helt usynlig for elevene. Denne tekstverdenen dreier seg om den sosiale interaksjonen der elevene kan få innblikk i medelevers tolkninger og perspektiver, samt diskutere og reflektere i felleskap. Ved å i større grad introdusere elevene for denne tekstverdenen på barneskolen vil det tilrettelegge for en glidende overgang til ungdomsskolen og etter hvert videregående skole. Jeg sier ikke at dette

gjelder barneskolen på generell basis, men jeg påpeker viktigheten av bevissthet rundt måten elevene undervises i litteratur på.

6.3 Forslag til videre forskning

Ved å gjennomføre denne studien har jeg fått et innblikk i hvordan et utvalg informanter på 8. trinn opplever overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen med fokus på skjønnlitterær undervisning. Analysen av empirien har gitt resultater som sier noe om hvilke undervisningsformer som verdsettes og hvorfor. Blant informantene var det en entydig tendens at barneskolen tilrettela i liten grad for sosial interaksjon i litteraturundervisningen, men heller prioriterte mengdelesing. Det vil derfor være interessant å gjennomføre forskning som går dypere inn i barneskolens praksis hva angår litteraturundervisning. I hvilken grad samsvarer undervisningen med kompetansemålene? Og i hvilken grad tilrettelegger barneskolen for en glidende overgang til ungdomsskolen?

Jeg anser det også som hensiktsmessig å forske på hvordan en som lærer kan tilpasse skjønnlitteraturundervisningen for enkeltelever som befinner seg på forskjellige modenhetsstadier. Da tenker jeg spesielt på ungdomsskoleelever som vil gjennomgå, nå gjennomgår eller har gjennomgått en overgang fra helte- og heltinneleseren til den tenkende leseren. Hvordan kan læreren kartlegge de ulike elevene som lesere, samt hvordan differensiere undervisningen på bakgrunn av dette?

Litteraturliste

Aarstad, E. E. (2009) *Formativ vurdering og motivasjon* (Masteroppgave). Oslo, Universitetet i Oslo.

Aase, L. (2003) Norsklærerens selvforståelse. I *Norsklæreren*, 27(4), s. 13-19

Aase, L. (2005) Litterære samtaler. Kap., s. 106-124. I: Nicolaysen, Bjørn; Aase, Laila (Red.). 2005. *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Aase, L. (2005) Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I *Det nye norskfaget*, J. Aasen og S. Nome (Red.). S. 35-48. Oslo: Fagbokforlaget.

Andersen, P. A. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? I *Norsklæreren: Årg. 35*, nr.2, 2011, s.15-22.

Appleyard, J. A. (1994), *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge university press

Bjorvand, A.M. & Tønnesen, E.S. (2012) *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget

Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, 2006, nr. 2, s. 77-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Brynjulfsen, E.R. (2017) *Hvordan samtaler elever om litteratur?* (Mastergradsavhandling). Norges arktiske universitet, Tromsø.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

Cresswell, J. W. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.

Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>

- Engh, R. Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fluck, Winfried. 2009. Why We Read Fiction. Reception Aesthetics, Literary Anthropology, Funktionsgeschichte». I Heidelberg (Red.), *Romance with America? Essays on Culture, Literature, and American Studies*, 365–384.
- Guthrie, J.T. & Humenick, N.M. (2004) Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. I P. McCardle & V. Chhabra. (Red.) *The voice of evidence in reading research* (s. 329-354). Baltimore: Brookes Publishing
- Dyment, J., Hay, I. & Hopwood, B. (2017) Students' reading achievement during the transition from primary to secondary school. I *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 40, Nr. 1, 2017. S. 46-58.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjelen, H. (2013), *Litteraturundervisning i ungdomsskolen*. (Doktorgradsavhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (1992) *Literature instruction. A focus on student response*. Chicago, Illinois: National Council of Teachers of English
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press
- Langer, J.A (1998) Beating the Odds: Critical Components Boost Student Performance. I *American Educational Research Journal Volume 38*, Nr. 4, Winter 2001 S. 837-880.

Ludvigsen, S. (2015). *Hva er dybdelæring?* Paper lagt frem på Dagkonferanse om forsøket med færre karakterer i undervisningen i norsk 2016, Ullensaker. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/db2ba8c1e05e467ab2a1ca1bf2682532/7_lars_fodstad_dybdelaring_280116.pdf

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage Publications.

Nussbaum, Martha C. (1990). *Love's knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* . Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Penne, Sylvi (2006) *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pike, Mike (2003). From personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. I *The Journal of Aesthetic Education*, 2003, nr. 2, 61-72

Roe, A. (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. M. (1978) *The reader, the text, the poem. The transactional theory of literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Rubin, H. J. & Rubin I. S. (2005), *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*. Los Angeles: Sage Publications.

Scheller, C. O. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnaselevers textvärldar*. (Doktorgradsavhandling). Karlstad University Studies, Karlstad.

Scholes, R. (1985) *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Skarstein, D. (2013) *Menningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.

Stene, N. A. (2016), *Det skjønnlitterære tekstutvalget i norsk på videregående trinn*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo

Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Vol. 2, s. 139-178). Oslo: Unipub.

Tysvær, A. & Ottesen, S. H. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. I *Norsklæreren*, 40 (4), s. 53-67.

Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2013). Kompetansemål etter endt 7. årstrinn. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2013). Kompetansemål etter endt 10. årstrinn. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Vaarala, Heidi (2009): *From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story*. (Doktorgradsavhandling). University of Juväskyä, Juväskyä.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg A: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever et utvalg 8. klasseelever og deres lærer et konkret undervisningsopplegg i skjønnlitteratur etter overgangen fra barne- til ungdomstrinnet?»

Bakgrunn og formål

Hensikten med denne masteroppgaven ved Universitetet i Oslo er å undersøke hvordan ulike elever opplever et bestemt undervisningsopplegg innenfor litteraturundervisning på ungdomstrinnet.

Jeg vil undersøke om elevene opplever en forskjell på litteraturundervisningen på ungdomsskolen kontra barneskolen, og hva denne forskjellen i så fall innebærer. Jeg vil også undersøke hvilke sider av undervisningen som læreren vektlegger, og hvordan elevene responderer på dette. Her vil jeg også forsøket å få grep om elevenes og lærerens opplevelse av ulike undervisningsformer.

Jeg ser på dette som en relevant oppgave både for skolen og for forskning. Skolen vil ha nytte av økt bevissthet rundt elevers opplevelse av litteraturundervisningen. Hva angår forskning, vil dette masterprosjektet bidra til av ytterligere empirisk forskning knyttet til allerede etablert teori.

Utvalget i studien er trukket i samarbeid med faglærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen i studien innebærer å bli intervjuet på lydopptak. Dette vil være et kvalitativt intervju der jeg som forsker stiller deltageren spørsmål. Spørsmålene vil ikke på noen måte omhandle personopplysninger, men utelukkende dreie seg om litteraturundervisningen i norskfaget knyttet til problemstillingen.

Etter forespørsel kan foresatte få tilgang til intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Personene som vil ha tilgang til datamaterialet er begrenset til meg som forsker og min faglige veileder ved UiO.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2018.

Datamaterialet vil være lagret på min personlige harddisk, sikret med passord. Når masterprosjektet blir vurdert til godkjent, vil datamaterialet slettes for godt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Eirik Riisnæs på telefon 95775795, eller veileder Kari Anne Rødnes på telefon 22854834

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Som foresatt har jeg mottatt informasjon om studien, og samtykker ved dette at (navn på deltager)

_____ er villig til å delta i intervju

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg B: Intervjuguide

Informasjon (3 min)

- Forklaring på hva intervjuet skal brukes til og forklaring på taushetsplikt og anonymitet. Har du noen spørsmål?
- Det informeres om lydopptak, og eleven blir bedt om å bekrefte samtykke til dette (informasjonsskriv allerede undertegnet på forhånd).

Spørsmål for å skape kontakt med informanten (Opptaket startes): (5 min)

- Er du glad i å lese? Har du lest mange bøker utenfor skolen før? I så fall, hvilken type bøker liker du å lese?
- Hva fokuserer du på selv mens du leser? Med dette mener jeg om det er noe spesielt du tenker på mens du leser en bok på eget initiativ.
- Er det en forskjell på måten du leser på hjemme sammenlignet med på skolen? Utdyp i så fall ...

Spørsmål som omhandler overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen (10-20 min)

- Hva oppfatter du at læreren din nå på ungdomsskolen vil at du skal lære når dere arbeider med Appelsinpiken?
- Hva ville læreren din på barneskolen at dere skulle lære når dere jobbet med skjønnlitteratur? Hva pleide dere å gjøre?
- Opplever du noen forskjell med tanke på arbeid med skjønnlitteratur i skolen etter overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen? Hva er i så fall annerledes?
- Opplever du det som mer utfordrende å arbeide med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet kontra barnetrinnet? I så fall hvorfor det?
- Oppfølgingsspørsmål knyttet til elevens svar.

- Spørsmål som omhandler elevens opplevelse av undervisningsopplegget knyttet til «Appelsinpiken».

- Hvilke instruksjoner ga læreren dere i oppstarten av «Appelsinpiken»? Med dette mener jeg om læreren din ga instruksjoner f.eks. på hva dere skulle fokusere på under lesingen.
- Hvordan arbeidet dere med «Appelsinpiken»? Individuelt, grupper, helklasse, oppgaver?
- Hvordan påvirket det deg at læreren din hadde med appelsiner i første time, og viste på kart hvor deler av handlingen foregikk?

- Føler du at din personlige opplevelse av «Appelsinpiken» fikk plass i undervisningen? Med dette mener jeg om læreren lytter til hva du som elev synes og tenker om boka.

- Hvilke tilbakemeldinger fikk du underveis og i etterkant av opplegget?

- Hvordan opplevde du undervisningsopplegget om «Appelsinpiken»? Hva var interessant? Hva var mindre interessant? Var det noe som var spesielt utfordrende?

- Tilleggsspørsmål som direkte omhandler det aktuelle undervisningsopplegget. Formuleringen av disse spørsmålene avhenger til en viss grad av hva eleven har svart i denne fasen.

- Oppfølgingsspørsmål hele veien for å søke dybde i elevens svar

Oppsummering (ca. 10 min)

- Oppsummering av samtalen

- Jeg som forsker forsikrer meg om at jeg har forstått eleven riktig

- Eleven får mulighet til å legge til noe

- Jeg som forsker takker for elevens deltagelse i studien

Vedlegg C: Godkjenning NSD



Kari Anne Rødnes
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 25.09.2017

Vår ref: 55743 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55743	<i>Forholdet mellom estetisk lesing og litterær faglighet i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kari Anne Rødnes
Student	Eirik Riisnæs

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

-
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
 - hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
 - når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no