



Uio • Universitetet i Oslo

«Hjelp meg til å gjøre det selv!»

*En studie av hva som karakteriserer
litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en
montessoriskole*

Carine Hiorth-Schøyen Bratlie

Norskdidaktikk

Antall studiepoeng: 30

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Våren 2021

«Hjelp meg til å gjøre det selv!»

*En studie av hva som karakteriserer
litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en
montessoriskole*

Mastergradsavhandling ved Institutt for Lærerutdanning og
Skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

© Carine Hiorth-Schøyen Bratlie

2021

«Hjelp meg til å gjøre det selv!»

En studie av hva som karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole

Carine Hiorth-Schøyen Bratlie

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

Sammendrag

Alle norsklærere er pålagt gjennom læreplanen å undervise i litteratur. I takt med at et økende antall elever begynner på privatskoler, kan det være viktig for norsklærere å ha noen kunnskaper om hvordan litteraturundervisningen foregår på disse skolene, blant annet i montessoriskolen, som bare dekker grunnskolen. Målet med denne studien er derfor å undersøke litteraturundervisningen ved én montessoriskole, og hovedproblemstillingen til oppgaven er: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?*

Problemstillingen besvares ved hjelp av kvalitative data samlet inn gjennom fem uker, ved bruk av to metoder: semistrukturert lærerintervju, og observasjon. Intervjuene analyseres gjennom konvensjonell innholdsanalyse, mens feltnotatene analyseres i lys av intervjuene.

Hovedfunnene i studien viser at litteraturundervisningen ved den skolen jeg besøkte, karakteriseres av montessoripedagogikkens mål om at elevene gradvis skal bli selvstendige. Dette gir seg utslag i spesielt to fenomener. Norsklæreren tar spesielle grep i undervisningen for å engasjere elevene både for at de ikke skal kjede seg, og for at de skal få lyst til å utforske nye temaer innen litteratur på egenhånd, uten lærerens innblanding. Videre er elevenes arbeid med litterære tekster i stor grad elevstyrt, og dette er også ment å forberede dem på voksenlivet, gjennom en frigjøring fra lærerens tolkning av den teksten de diskuterer.

Denne masteroppgavens didaktiske implikasjoner antyder at ulike og varierte introduksjoner til litteratur og litteraturhistoriske temaer, kan bidra til at elevene får lyst til å utforske temaet videre. Det antydes også at elevstyrte litterære samtaler kan utgjøre gode lærings situasjoner, både for å utforske litteratur og for å utvikle gode samtalepraksiser, men dette fordrer at elevene får god nok trening i det. I montessoriskolen bidrar aldersblandede klasser til at elevene lærer dette av hverandre, men på skoler som ikke praktiserer aldersblanding, er det opp til læreren å legge til rette for denne treningen.

Abstract

Through the curriculum, all teachers of Norwegian are required to teach literature. As a growing number of students attend private schools, teachers should have some knowledge of how literature is taught in these schools, among them the Montessori schools, which only cover the primary and lower secondary levels. The aim of this study is to investigate the teaching of literature in one Montessori school, and the main research question of the study is: *What characterises the teaching of literature on the lower secondary level of a Montessori school?*

The research question is answered through qualitative data collected through five weeks, with the help of two methods: semi-structured interviews with a teacher, and observation. The interviews are analysed through conventional content analysis, and the field notes are analysed in light of the interviews.

The main findings of the study show that the teaching of literature in the school I visited, is characterised by the Montessori pedagogical aim of the students gradually becoming more independent. This is reflected firstly in how the teacher takes special steps to engage the students, both to keep them from getting bored, and to make them want to explore new literary topics on their own, without the teacher's intervention. Secondly, students' work with literary texts is largely student-led, which is also intended to prepare them for adult life, through a liberation from the teacher's interpretation of the text they are discussing.

The didactic implications of this study suggest that different and varied introductions literature and literary historical topics can contribute to students' willingness to further explore the topic. It is also suggested that student-led literary conversations can constitute great learning situations, both for exploring literature and for developing good conversational practices, but this requires that students receive training. In Montessori schools, age-mixed classes help students learn this from each other, but in schools that do not practice age-mixing, the teacher must facilitate this training.

Forord

Etter ni år og 18 semestre som student på fire ulike studieprogrammer ved Universitetet i Oslo, kan jeg med hånden på hjertet si at dette er det mest intense semesteret jeg har hatt, og at masteroppgaven du leser nå har vært den vanskeligste oppgaven jeg noen gang har skrevet, men også den mest givende. Den markerer slutten på studenttilværelsen, skillet mellom meg som elev og meg som lærer, den endelige overgangen fra 22 års skolegang til et langt yrkesliv i drømmejobben som norsklærer. Det har faktisk vært blod involvert, det har vært litt mer svette og det har vært tårer nok til å fylle svømmebassenget på Domus Athletica, men det har vært verdt det.

Jeg ønsker å rette verdens største takk til veilederen min, Kari Anne Rødnes! Takk for at du har stilt krav, men også vært bunnløst tålmodig. Takk for all uvurderlig hjelp du har gitt, både faglig og mentalt. Takk for at du har gjort veien frem til levering mindre smertefull. Takk for alle samtalene om hundene og kattene våre, mellom veiledningene. Hadde det vært Nobelpris i veiledning, hadde du vært en soleklar vinner!

Tusen takk til Martine og Amalie! Livet som student ble så mye bedre da jeg møtte dere! Takk for alt dere har gjort, både før og under arbeidet med masteroppgaven. Takk for utallige gjennomlesninger og konstruktive tilbakemeldinger. Verken oppgaven eller jeg hadde vært helt på samme sted i dag, uten dere.

Tusen takk til mamma, pappa, Cecilie, og Christine! Takk for at dere alltid er der for meg. Takk for at dere har møtt frustrasjonene mine med forståelse, oppgavens blindveier med gjennomlesning og hjelp, og tårer med te og sjokolade. Jeg skulle gitt dere hele verden, om jeg kunne, men det kan jeg ikke, så jeg håper dere tar til takke med denne takken!

Og sist, men slettes ikke minst, takk til Chivas, Chester og Cleo. Chivas, for at du har dratt meg med ut på lufteturer mellom skriveslagene. Chester, for at du har insistert på å være med på veiledning, og ligge i fanget mitt under skriveøktene. Cleo, for at du til tider har lagt beslag på tastaturet mitt og tvunget meg til nødvendige pauser. Jeg hadde ikke overlevd dette semesteret uten dere!

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Kontekst og relevans	1
1.2 Forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgaveoversikt	3
2 Teori og tidligere forskning	4
2.1 Montessori – pedagogiske grunnideer og prinsipper	4
2.1.1 Aldersblanding	6
2.1.2 Den voksnes rolle	7
2.1.3 Kosmisk verdenssyn	8
2.1.4 Seminar	9
2.2 Sosiokulturell læringsteori	9
2.2.1 Vygotskij og den proksimale utviklingszone	10
2.2.2 Stillasbygging	11
2.3 Gjennomgang av tidligere forskning	12
2.3.1 Studier om montessoriskolen	12
2.3.2 Tendenser i studier om litteraturundervisning	14
2.3.3 Litterære samtaler	16
2.3.4 Utforskende samtaler	19
3 Metode	21
3.1 Forskningsdesignet	21
3.2 Utvalget	22
3.2.1 Utvalgskriterier	22
3.2.2 Rekrutteringsprosessen	24
3.2.3 Det endelige utvalget	25
3.3 Innsamling av data – metoder, prosedyrer og materiell	27
3.3.1 Observasjon	28
3.3.2 Intervju	32
3.3.3 Forskerrollen	35
3.3.4 Oversikt over datakilder og datamateriell	35
3.4 Dataanalyse	36
3.4.1 Intervjuene med Borghild	37

3.4.2	Observasjonsnotatene	40
3.5	Troverdighet i forskningen	42
3.5.1	Reliabilitet	43
3.5.2	Validitet	44
3.5.3	Overførbarhet	45
3.5.4	Etiske vurderinger	46
4	Analyse og resultater	47
4.1	Seksukersperiodene	47
4.2	Hovedfunn 1: Presentasjoner	48
4.2.1	Ulike innganger	48
4.2.2	Elevene oppfordres til å finne ut mer på egenhånd	51
4.2.3	Hovedfunn 1: Sammendrag	53
4.3	Hovedfunn 2: Elevstyrte seminarer	54
4.3.1	Elevene stiller spørsmål	54
4.3.2	Læreren deltar sjelden i samtalene	55
4.3.3	Bidrag henger sammen med klassetrinn	58
4.3.4	Hovedfunn 3: Sammendrag	62
5	Diskusjon	63
5.1	Presentasjoner	63
5.2	Elevstyrte seminarer	65
5.3	Didaktiske implikasjoner	70
6	Konklusjon	73
6.1	Forslag til videre forskning	74
Litteratur	I
Vedlegg	XIII

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: En modell av faktisk og potensielt utviklingstrinn.....	10
Figur 2: En modell av den proksimale utviklingssonen.....	11
Figur 3: Oversikt over klasserommet og min plassering.....	29
Figur 4: Oversikt over Borghild, elever og min plassering under seminarene.....	30
Figur 5: Eksempel på feltnotatskjemaet mitt.....	31
Figur 6: Konvensjonell fargekoding av transkripsjoner.....	39
Tabell 1: Oversikt over elevene i seminarene.....	26
Tabell 2: Oversikt over datakilder og datamateriell.....	36
Tabell 3: Oversikt over intervjukoder.....	40
Tabell 4: Oversikt over observasjonskoder.....	42

1 Innledning

Frøene til denne oppgaven ble sådd senhøsten da jeg gikk i tredje klasse på barneskolen. Nabogutten var tre år eldre enn meg og hele nabolaget visste at han slet på skolen. Han forstod ikke fagene og trodde at han bare var dum. Foreldrene hans visste at han ikke var det og fikk ham overført til en annen skole. I løpet av skoleåret kunne hele nabolaget se endringen. Ikke bare forstod han fagene nå, han så sammenhengen mellom dem, blomstret og fikk bekreftet at han var en av de beste i klassen. Jeg lurte voldsomt på denne plutselige endringen og spurte foreldrene mine om hva som hadde skjedd. Åtte år gammel fikk jeg for første gang høre om montessoriskolen. Og jeg likte det jeg hørte.

I oppstarten av dette prosjektet var planen å sammenligne montessoriskolen med offentlig skole for å lete etter forskjeller. Da jeg underveis i arbeidet med masteren leste meg opp på forskning på montessoriskoler og montessoripedagogikk, oppdaget jeg derimot raskt at det er forsket lite på montessoriskolen, særlig i Norge, og det eksisterer nesten ikke forskning på montessoriskolens ungdomstrinn eller litteraturundervisning. Selv om det aldri kan forskes nok på litteraturundervisning, er det mange studier fra offentlig skole og nesten ingen fra montessoriskolen. Derfor endret jeg formålet med studien til heller å fokusere på én montessoriskole, slik at jeg kan bidra til en begynnende igjenfylling av kunnskapshullet rundt litteraturundervisning på ungdomstrinnet ved montessoriskolen.

Tittelen på masteroppgaven min er «Hjelp meg til å gjøre det selv!». Dette er et uttrykk de første montessorielevene selv kom opp med, og som Maria Montessori etter hvert skulle se på som kjernen i montessoripedagogikken (Montessori, 2009, s. 134). Det er også et uttrykk som fanger essensen av funnene i studien min.

1.1 Kontekst og relevans

Alle norsklærere i Norge er pålagt å undervise i litteratur. Dette er spesifisert både i læreplanen for offentlig skole (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2020) og *Læreplan for montessoriskolen* (Montessori Norge, 2020d). Det er med andre ord gitt at jeg som norsklærer kommer til å undervise i litteratur. Mye av forskningen vi kommer til å basere denne undervisningen på, er hentet fra offentlig skole.

Det er imidlertid slik at antall elever i privatskole har økt de siste årene. I skoleåret 2020/2021 var det registrert totalt 635 497 elever i hele Norge, av disse gikk 28 100 på privatskole (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2020). En del av disse igjen gikk på montessoriskoler, som i Norge er privatskoler som følger en egen læreplan og som reguleres av friskoleloven (Montessori Norge, 2020c). I takt med denne økningen blir det også flere lærere som enten jobber på privatskoler, eller som får tidligere privatskoleelever i klassen sin. Det finnes for eksempel ikke videregående montessoriskoler, så alle montessorielever i Norge begynner enten på nye privatskoler eller kommer inn i den offentlige skolen på videregående nivå. Da er det mer aktuelt enn noen gang å ha noe kunnskap om hvordan det undervises i blant annet montessoriskolen, for eksempel i litteratur.

1.2 Forskningsspørsmål

Denne masterstudien undersøker hva som karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole. Gjennom et primærdatasett der jeg har fulgt én norsklærer og klassen hennes gjennom fem uker, undersøker jeg hva norsklæreren og elevene gjør når det er litteratur som står på timeplanen. Basert på denne kontekstualiseringen er hovedproblemstillingen min: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?*

For å kunne svare på hovedproblemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hvilke grep tar norsklæreren når hun introduserer nye litterære temaer?*

Forskningsspørsmål 2: *Hva kjennetegner de litterære samtalene?*

For å kunne besvare både hovedproblemstillingen og de to forskningsspørsmålene, har jeg brukt metodene observasjon og kvalitative lærerintervju. Deltagerne i undersøkelsen min består av én norsklærer på ungdomstrinnet ved én montessoriskole. Egentlig skulle det ha vært to lærere ved to ulike skoler, men dette lot seg ikke gjennomføre. Dette begrunnes ytterligere i kapittel 3.2.2. At det endelige utvalget mitt kun består av én lærer, medfører noen

begrensninger for oppgaven min som utdypes i kapittel 3.2.3. Her begrunner jeg også hvorfor jeg ikke utvidet utvalget med noen av elevene. Når jeg bare undersøker ett case, og når utvalget mitt er så lite, kan det være vanskelig å hevde at funnene mine vil være gjeldende også for andre montessoriskoler, eller at de kan overføres til offentlige eller andre skoler. Jeg mener likevel at studien min har en viss overføringsverdi. For det første undersøker jeg en montessoriskole, som alle skal driftes etter montessoripedagogiske prinsipper, derfor er det rimelig å anta at funnene mine også gjelder for andre montessoriskoler. For det andre er studien min kvalitativ og hensikten er ikke å generalisere funnene, men å lære noe om et fenomen det er forsket lite på. Fordi jeg går i dybden på ett case, kan det være overførbar kunnskap å hente ut av denne casen. Dette diskuteres ytterligere i kapittel 5.3. Undersøkelsen min vil uansett også bidra til økte kunnskaper om hva som karakteriserer litteraturundervisningen i et montessoriklasserom.

1.3 Oppgaveoversikt

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Etter introduksjonen i kapittel 1, vil det i kapittel 2 redegjøres for det teoretiske rammeverket og relevant tidligere forskning. I kapittel 3 vil jeg gå gjennom metodene jeg har brukt for å samle inn og analysere datamaterialet. Kapittel 4 vil presentere resultatene fra analysen min, mens jeg i kapittel 5 vil diskutere disse funnene i lys av teorien og den tidligere forskningen fra kapittel 2. I kapittel 6 vil jeg komme med en konklusjon og noen forslag til videre forskning.

2 Teori og tidlige forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for studien min og tidligere relevant forskning. Jeg vil også introdusere begreper som er viktige for analyse- og diskusjonskapitlene. Ettersom jeg skal undersøke montessoriskoler, og disse skal drives etter montessoripedagogiske prinsipper, vil jeg presentere de prinsippene og grunnideene bak montessoripedagogikken som er relevante for oppgaven min. Jeg vil også fortelle kort om hvordan Maria Montessori utviklet pedagogikken sin, fordi jeg antar at mange ikke har kjennskap til dette. Dette vil gjøres i kapittel 2.1, og prinsippene som skal gjennomgåes er *aldersblanding* (2.1.1), *den voksnes rolle* (2.1.2), *kosmisk verdenssyn* (2.1.3) og *seminar* (2.1.4).

Jeg har et fokus rettet mot hva elevene og lærerne gjør i arbeid med litteratur i et klasserom, som er en sosial og kulturell arena. Dessuten er det sosiale samspeillet viktig for elevenes læring i montessoriskolen. Derfor vil også sosiokulturell teori være relevant for min studie. I kapittel 2.2 vil jeg kort presentere hva denne teorien handler om, før jeg trekker inn *Vygotskijs proksimale utviklingszone* (2.2.1). Denne vil sees i sammenheng med, og videre diskuteres i lys av, Wood et al. (1976) sitt begrep *stillasbygging* (2.2.2), som den proksimale utviklingssonen sees som en del av. I kapittel 2.3 vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for studien min. Siden det spesifikt er montessoriskolen jeg undersøker, vil jeg også kort gjennomgå norsk og internasjonal forskning som dreier seg om montessoriskoler. Dette gjøres i kapittel 2.3.1. Deretter følger en gjennomgang av hvilke tendenser forskning rundt litteraturundervisning har avdekket, i kapittel 2.3.2. Fordi litterære samtaler utgjør en stor del av analysen min, vil studier om dette også presenteres, i kapittel 2.3.3, mens utforskende samtaler vil presenteres i kapittel 2.3.4.

2.1 Montessori – pedagogiske grunnideer og prinsipper

Maria Montessori (1870-1952) var grunnleggeren av montessoripedagogikken og en av Italias første kvinnelige leger. Det var gjennom jobben som lege at hun i 1897 kom i kontakt med såkalt utviklingshemmede barn, som bodde på institusjon og ikke hadde fått noe skolegang.

Der andre mente at disse barna trengte medisinsk behandling, mente Montessori at de trengte en pedagogisk tilrettelagt opplæring. Hun fikk tillatelse til å gjennomføre et pedagogisk eksperiment med institusjonsbarna og foreldreløse gatebarn som heller ikke hadde fått noe skolegang (Montessori, 1948a, s. 22-23). Hun utarbeidet en egen metode, som inkluderte stimulerende og sensorisk materiell, for å lære disse barna å lese og skrive. Etter bare to år både gjennomførte og bestod de intelligenstester på lik linje med såkalt mentalt normale barn i den offentlige skolen (s. 29).

Andre så på denne prestasjonen som et mirakel, mens Montessori så det som et resultat av at hennes elever «[...] had been assisted in their mental development whilst the normal children had been stifled and repressed» (Montessori, 1948a, s. 29). Der alle andre var imponert over fremgangen til de utviklingshemmede barna, var Montessori mer opptatt av «[...] the reasons which might have reduced the healthy, happy pupils of the ordinary schools to a level so low that it could be reached in intelligence tests by my unhappy pupils» (s. 29). Montessori fortsatte å videreutvikle metodene sine til hun i 1906 ble spurt om å organisere og drifte barnehager for fattige arbeiderbarn i San Lorenzo i Roma. Fordi hun ønsket å teste metodene sine på såkalt mentalt normale barn, takket hun ja til dette og den første barnehagen åpnet i 1907 under navnet «Casa dei Bambini», barnas hus (s. 32-33). Hun fikk ansvaret for 50 barn og brukte de neste to årene på å studere dem (s. 37-38).

Montessori gjorde i løpet av disse årene en rekke oppdagelser som formet den videre utviklingen av metoden hennes. Hun så at dersom barna selv fikk velge, arbeidet de heller med det fargerike og sensoriske materialet hun hadde laget, enn å leke med pene og vanlige leker. De foretrakk å velge materiell selv og arbeidet da dypt konsentrert med dette, og kunne gjøre den samme øvelsen opptil 42 ganger uten å la seg forstyrre av andre. Å rydde bort materialet etter bruk var også noe de ønsket å gjøre selv. Fireåringer knakk plutselig skrivekoden etter å ha lært noen bokstaver som var klippet ut i sandpapir, et sensorisk materiell som lot dem få kjenne på hver enkelt bokstavs form, og seks måneder senere begynte fireåringene også å lese (Montessori, 2009, s. 82-92). Disse oppdagelsene, blant flere andre, ledet frem til det synet på barn og deres læring som i dag kjennetegner montessoripedagogikken; alle barn har en iboende trang til å arbeide og er i stand til å lære nesten hva som helst bare miljøet tilrettelegges for det. Denne tilretteleggingen har gitt seg utslag i pedagogiske grunnideer og prinsipper. Noen av de viktigste som kan nevnes er «de

fire utviklingstrinn», «det forberedte miljø», og «frihet og ansvar», men det er kun de som er mest sentrale for oppgaven min som vil presenteres nå.

2.1.1 Aldersblanding

I montessoriskolen praktiseres et prinsipp kjent som aldersblanding. Dette innebærer at barna samles i aldersblandede grupper som samsvarer med utviklingstrinnene de befinner seg på, istedenfor at de går i klasser der alle er like gamle, som i den offentlige skolen. Barneskolen deles da inn i to trinn eller grupper, der 1.-3. klasse (6-9 år) hører til gruppe én mens 4.-6. klasse (9-12 år) hører til gruppe to. Syvende trinn på en montessoriskole hører altså til ungdomstrinnet, gruppe tre, som da rommer 7.-10. klasse. Tanken bak disse gruppene er å skape minisamfunn der elevene skal samarbeide på tvers av behov og nivå. Med aldersblandede grupper tas det også hensyn til at barn med samme alder ikke nødvendigvis befinner seg på samme utviklingstrinn; yngre elever står fritt til å arbeide med det samme som de eldre elevene, og eldre elever kan repetere stoff de er usikre på, sammen med de yngre elevene som møter dette stoffet for første gang (Montessori, 1989, s. 65).

Tanken bak dette aldersblandingsprinsippet er blant annet at gruppen barnet går i, skal være dets familie borte fra familien, og i en familie er det ikke naturlig at alle barna er like gamle: «a family of three children, born at different times, naturally gives the difference in age» (Montessori, 1989, s. 65). Prinsippet bygger også på observasjonene Montessori gjorde i Casa dei Bambini i San Lorenzo, der hun så at de yngre barna hermet etter de eldre og at de eldre barna uoppfordret ønsket å hjelpe de yngre (s. 22). Om barna ble delt i rene aldersgrupper, hadde ikke lenger metodene hennes den samme effekten og Montessori fant ut at det var nettopp aldersblandingen som gjorde barna i stand til å lære av og med andre barn (s. 65). Montessori lurte selv på om aldersblandingen kunne være til hinder for de eldre barna, men fikk stadig bekreftet at både eldre og yngre barn tvert imot lærte raskere på denne måten, raskere enn de gjorde med hjelp av en voksen. Dette var både fordi de er nærmere hverandre mentalt og i alder og derfor vet hva et annet barn trenger, og fordi de eldre barna følte et ansvar for å lære seg noe godt nok til å kunne lære det bort til de yngre (s. 68-69). Det er riktignok ikke alltid barna klarer en oppgave på egenhånd eller at de eldre barna klarer å lære bort noe til de yngre. Da må den voksne trå til, men læreren på en montessoriskole har en litt annen rolle enn læreren på en offentlig skole. Denne rollen skal presenteres nå.

2.1.2 Den voksnes rolle

Montessori skrev at læreren på hennes skole har utviklet seg til å bli en ny form for lærer: «[...] instead of facility in speech, she has to acquire the power of silence; instead of teaching, she has to observe; instead of the proud dignity of one who claims to be infallible, she assumes the vesture of humility» (Montessori, 1991, s. 100). Der læreren på en offentlig skole gjerne bestemmer alt fra hvilket tema elevene skal jobbe med til hvordan de skal løse oppgaver, skal læreren på en montessoriskole altså holde seg mer i bakgrunnen og i stor grad la barna få utforske fagene på egenhånd. Montessorilæreren skal være sin oppgave bevisst, som er å legge til rette for den impulsen barna har til å arbeide og la barna være de aktive under dette arbeidet. Læreren skal også introdusere og presentere barna for nytt stoff og nytt materiell, men det er viktig at hen under en slik presentasjon bare gjør akkurat nok til å vekke barnas nysgjerrighet og lyst til å jobbe videre selv, samt at de forstår hvordan de eventuelt skal bruke stoffet eller materialet. Deretter skal læreren trekke seg tilbake slik at barna får arbeide på egenhånd (Montessori, 1948a, s. 186-187). Montessori selv beskriver denne prosessen som at «[...] it is a matter of transference of activity, with which the teacher is at first invested, but which, by our method, is left mainly to the child» (s. 185).

Dette betyr ikke at læreren skal la barna gjøre akkurat som de vil, at barna aldri skal få hjelp eller at en lærer skal reduseres til en ren observatør. Læreren må derimot vite nøyaktig når det er riktig å bryte inn i barnets arbeid og tilby hjelp, og når barnet må få prøve seg litt til (Montessori, 1948a, s. 186). Det er veldig viktig at læreren ikke går inn for å hjelpe barnet for tidlig i arbeidsprosessen, selv ikke når barnet ser ut til å streve, fordi barnet da ikke får muligheten til å prøve å løse et problem på egenhånd. Montessori observerte selv at et barn som ble hindret i å løse et problem ved egen hjelp, ikke viste noen tegn til glede over å få løsningen servert (s. 78-79). En montessorilærer skal heller være tålmodig nok til å vente, for som regel vil barnet snart finne frem til en løsning selv og uttrykke glede over å ha løst problemet på egenhånd (s. 200).

Om barnet derimot henvender seg til læreren for å få hjelp, skal denne hjelpen selvsagt gis, men også her må den voksne være bevisst på at barnet skal hjelpes og ikke tjenes (Montessori, 1948a, s. 82). Dette innebærer at montessorilæreren må passe på ikke å løse problemet for barnet eller utføre oppgavene på vegne av barnet, fordi det vil hindre barnets mulighet til læring og utvikling. Kjernen i den voksnes rolle er altså at barnet skal hjelpes til økende

selvstendighet, og barna Montessori observerte, fant selv et uttrykk for dette: «Hjelp meg til å gjøre det selv!» (Montessori, 2009, s. 134). På bakgrunn av disse kravene til den voksne, ble læreren av Montessori gjerne kalt en guide (Montessori, 1948a, s. 197) eller en «directress» fordi læreren «[...] teaches little, observes a great deal, and above all, hers is the function of directing the mental activity of the children and their physiological development» (s. 200). En montessorilærer har med andre ord lyktes i sin rolle det øyeblikket hen kan si «”Nå arbeider barna som om jeg ikke fantes”» (Montessori, 2006, s. 207).

Disse pedagogiske prinsippene demonstrerer hvordan montessoripedagogikken er forankret i et sosialt samspill. En annen teori som har dette som utgangspunkt, er sosiokulturell læringsteori. Innenfor dette feltet er særlig den russiske psykologen Lev Vygotskij kjent, og jeg ønsker videre å benytte meg av hans teori om sosialt samspill og læring. Det er derimot ikke alle som vil være enig i at det passer å anvende Vygotskij sammen med Montessori. Demirbaga (2018) har gjennomført en komparativ analyse av teoriene til Montessori og Vygotskij. Her blir det hevdet at begge mål er å forbedre samfunnet gjennom utdanning, men at de har veldig ulike syn på hvordan dette skal oppnås (s. 124). Konklusjonen er at mens Vygotskij undersøker læring i et naturlig miljø, skaper Montessori et kunstig læringsmiljø (s. 123). Dette er en tolkning jeg ikke er enig i, særlig fordi jeg mener at de pedagogiske prinsippene til Montessori tvert imot vektlegger et naturlig miljø for læring, og jeg vil i kapittel 5 diskutere hvordan disse teoriene kan utfylle hverandre.

2.1.3 Kosmisk verdenssyn

Montessori mente at alt i verden henger sammen og at det er viktig å lære elevene dette for å fiksere deres kunnskaper: «The knowledge he then acquires is organized and systematic; his intelligence becomes whole and complete because of the vision of the whole that has been presented to him» (Montessori, 1948b, s. 6). Ingenting kan forklares uten kunnskaper om resten av universet, og for å forstå én detalj, må en også forstå helheten. Montessori kalte dette et *kosmisk verdenssyn*, og *Læreplan for montessoriskolen* definerer dette som «[...] et verdenssyn der alt i universet følger en plan og henger sammen som en helhet», der nye temaer først presenteres i en helhet, så på detaljnivå, og så på helhetsnivå igjen (Montessori Norge, 2020d, s. 21). Dette innebærer nødvendigvis at kunnskap elevene skal tilegne seg, skal presenteres «[...] som en helhet, ikke stykkevis og delt i fag» (Montessori Norge, 2020a, s. 9).

Et eksempel på hvordan Montessori selv praktiserte dette, var da en elev hadde kjøpt en blyant og klaget over hvor lang køen var og hvor lenge han hadde måttet vente. Montessori fortalte eleven en historie om hvor blyantens bestanddeler kom fra og hvordan de var blitt behandlet, og om hvor mange som måtte til for at han skulle kunne kjøpe akkurat den blyanten, fra gruvearbeidere, skogsarbeidere og transportører, til eieren av butikken der han hadde kjøpt blyanten (Leonard, 2013, s. 135).

2.1.4 Seminar

Seminaret som undervisningsaktivitet ble ikke utviklet av Montessori, men har blitt en vanlig form for samtale i montessoriskoler de siste årene. Deltagerne skal sitte i en sirkel og de kan diskutere alt fra en roman de leser til kunst eller noe de har opplevd. Seminarene kan brukes i mange fag og i mange varianter, i fagene norsk og engelsk er det eksempelvis vanlig å arrangere bokseminar, der elevene diskuterer bøker, mens i matematikk kan de diskutere ulike måter å løse matematiske problemer på (Montessori Norge, 2020a, s. 31-32). Gjennom seminarene skal elevene blant annet lære å lytte og å forsvare sine meninger gjennom at de diskuterer med hverandre, som en forberedelse på voksenlivet. Derfor understrekes det i *Læreplan for montessoriskolen* at seminaret ikke «[...] er en interaksjon mellom den voksne og ungdommen, og ikke påvirkning hvor den voksne deler sin tolkning» (Montessori Norge, 2020d, s. 149). Seminaret markerer en overgang mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet; elevene «[...] er ikke barn lengre, og i seminaret får de delta i en voksen-lik samtale. Man begynner å se den voksne som dannes, men som ikke er der ennå» (s. 149).

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori er en teori eller et syn på læring som noe som foregår i en sosial sammenheng. Ulike ressurser påvirker hvordan vi forstår verden og siden språket er den mest grunnleggende ressursen vi har for dette, og samtidig er det viktigste redskapet for kommunikasjon, må språket i seg selv være sentralt for læring (Dysthe, 2001, s. 11). En viktig representant for denne teorien er Vygotskij, som så på all menneskelig atferd som noe grunnleggende sosialt og kulturelt betinget, og språket som et redskap for menneskelig utvikling. Han mente også at «Learning and development are interrelated from the child's very first day of life» (1978, s. 84) og for å forklare denne sammenhengen mellom utvikling og læring, utviklet han en teori som han kalte «den proksimale utviklingssonen».

2.2.1 Vygotskij og den proksimale utviklingszone

Vygotskijs proksimale utviklingszone bygger på en idé om at et barns mestringsnivå kan deles inn i to soner, illustrert i figur 1. Den indre, gule sonen representerer barnets faktiske utviklingstrinn, mestringsnivå og alt dette barnet kan få til uten hjelp, mens den ytre, blå sonen representerer et potensielt utviklingstrinn og et mestringsnivå som barnet for øyeblikket ikke befinner seg på og heller ikke er i stand til å nå.



Figur 1. En modell av faktisk og potensielt utviklingstrinn, basert på Vygotskijs proksimale utviklingszone (1978, s. 86).

Selv om modellen vil være lik for alle barn, betyr ikke det at det faktiske eller det potensielle utviklingstrinnet representerer det samme for alle. Vygotskij (1978, s. 85-86) illustrerer en slik forskjell ved å vise til to hypotetiske elever som begge er ti år. Uten hjelp klarer de å løse oppgaver beregnet på åtte-åringer, så i deres tilfelle viser den gule sonen, det faktiske utviklingstrinnet, til et mentalt utviklingsnivå tilsvarende en åtteåring, mens den blå sonen, det potensielle utviklingstrinnet, inneholder alle oppgaver med en vanskelighetsgrad beregnet på elever eldre enn åtte. Mellom disse sonene som viser hva et barn mestrer og ikke mestrer, finnes derimot en tredje sone, den proksimale utviklingssonen, som Vygotskij (1978) definerte som «[...] *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*» (s. 86)

(kursiv i originalen). I figur 2 er denne sonen grønn og representerer følgelig det trinnet et barn kan nå gjennom samhandling med andre, enten en voksen eller et annet barn.



Figur 2. En modell av den proksimale utviklingssonen, basert på Vygotskijs definisjon (1978, s. 86).

Med de samme to elevene som eksempel, demonstrerer Vygotskij at heller ikke den grønne, proksimale utviklingssonen vil være lik for alle barn. Fremdeles representerer den gule sonen det faktiske utviklingstrinnet, som inneholder alle oppgaver opp til og med åtte års nivå. Når elevene får hjelp av en voksen til å løse oppgaver som befinner seg i den blå sonen, på det potensielle utviklingstrinnet, ser en at mens den ene eleven klarer å løse oppgaver på 12-åringers mentale nivå, mestrer den andre bare oppgaver på et nivå som mentalt tilsvarer en 9-åring (1978, s. 86). Den grønne sonen representerer altså alt barna kan få til dersom de får hjelp av en voksen og vil være forskjellig fra barn til barn, akkurat som de andre trinnene. Det er denne sonen, forskjellen mellom hvilket nivå barna kan nå med hjelp, som Vygotskij kaller den proksimale utviklingssonen. Og det som er barnets proksimale utviklingszone i dag, vil være dets faktiske utviklingstrinn dagen etter: «[...] what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (1978, s. 87).

2.2.2 Stillasbygging

For at en elev skal kunne nå sin proksimale utviklingszone, kreves det hjelp fra noen som er «[...] more capable», altså noen som allerede mestrer det denne eleven prøver å mestre på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotskij selv ga aldri noe navn til denne hjelpeprosessen,

men Wood et al. (1976) laget begrepet «scaffolding», eller stillasbygging på norsk. De definerer dette som en prosess «[...] that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (s. 90). Studien til Wood et al. (1976) handler om barn mellom tre og fem år som skal få hjelp til å bygge en pyramide med sammenlåsende klosser. Her argumenterer de for at hjelperens mål er at barnet skal gjøre mest mulig selv og at hjelperen kun skal bryte inn når barnet får problemer (s. 92). For at barnet i det hele tatt skal få lyst til å jobbe med problemet selv, må hjelperen først prøve å vekke barnets interesse for problemet og deretter redusere vanskelighetsgraden nok til at barnet har mulighet til å finne en løsning på egenhånd. Jo vanskeligere barnet finner oppgaven, jo mer hjelp må tilbys (s. 98).

Forskning viser at stillasbygging er et effektivt hjelpemiddel (van de Pol et al., 2010, s. 283). Stillasbygging er likevel ikke bare en måte å hjelpe et barn med å løse oppgaver på, da meningen med denne formen for hjelp er at barnet skal hjelpes til selvstendighet. For at en lærer eller en medelev skal kunne gå inn i rollen som stillasbygger, kreves det først og fremst at problemet som skal løses ikke befinner seg i den gule sonen, altså på det faktiske utviklingstrinnet (Hammond & Gibbons, 2001, s. 4). Deretter kreves det at den hjelpen som tilbys, ikke kommer i form av en klar fasit, men en støtte som med tiden fører til at elevene «[...] know not only *what* to think and do, but *how* to think and do» (s. 5). Stillasbygging innebærer altså at en legger til rette for at en elev ikke bare skal få vite hva som er et riktig svar, men hvordan en kommer frem til dette svaret. Dette er også kjernen i den voksnes rolle i montessoriskolen, som beskrevet i kapittel 2.1.2.

2.3 Gjennomgang av tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere tidligere forskning som jeg i kapittel 5 kan drøfte resultatene fra min egen studie opp mot. Jeg vil først gå gjennom forskningsfeltet rundt montessoriskolen (2.3.1) før jeg presenterer hvilke tendenser forskning har avdekket i litteraturundervisning (2.3.2), litterære samtaler (2.3.3) og utforskende samtaler (2.3.4).

2.3.1 Studier om montessoriskolen

Det ser ut til å være lite forskning som belyser hvordan undervisningen i montessoriskolen foregår. Jeg hadde forventet å finne mer internasjonal forskning enn jeg gjorde da

Montessoris pedagogikk har blitt brukt i over 100 år. På leting etter disse studiene foretok jeg omfattende søk på Google Scholar – «Montessori» gir 283 000 treff på mange språk, men resultatene er for det meste artikler om hva ulike deler av montessoripedagogikken innebærer i praksis, eller biografiske tekster om Maria Montessori. Andre søkestrenger (se vedlegg A) gir tilsvarende resultater, i tillegg til bokanmeldelser av Montessoris bøker og enkeltartikler som handler om hvordan montessorielever på barnetrinnet lærer å lese, samt hva slags bøker de leser. Blant disse resultatene dukket det også opp noen studier som jeg vil presentere nærmere etter gjennomgangen av norske studier.

I håp om å finne studier spesifikt fra ungdomstrinnet, søkte jeg også etter «Erdkinder», som er Montessoris begrep for elever i alderen 12-18. Dette resulterte i magre 330 treff, hvorav mange var sitater fra Montessoris bøker mens andre var gjennomganger av hva Erdkinder er. Noen av disse treffene var også artikler som beskriver etableringen og utviklingen av enkelte ungdomsskoler i USA, mens andre var reportasjer fra ulike montessori-magasiner.

Søkestrengen «Montessori litteratur», i et forsøk på å få opp norske resultater, resulterte i 2090 treff som nesten utelukkende var svenske og lite aktuelle for studien min. De få norske studiene jeg fant var alle sammen masteroppgaver, og ingen av dem dreide seg om litteraturundervisning. I vedlegg A er det en oversikt over flere søkestrenger jeg brukte og antall treff disse ga, men mange av resultatene var de samme og få av disse var aktuelle. De norske masteroppgavene dukket opp flere ganger og ved en gjennomgang av disse fant jeg frem til andre masteroppgaver som jeg også undersøkte. Den eneste studien jeg fant som tar for seg litteraturundervisning ved montessoriskolen, fant jeg gjennom søkestrengen «Montessori litteraturundervisning». De norske studiene jeg har funnet som handler om montessoripedagogikk er altså utelukkende masteroppgaver og langt fra alle er relevante for min oppgave. Jeg vil likevel kort presentere et utvalg av disse for å gi en indikasjon på hvordan det norske forskningsfeltet rundt montessoriskolen ser ut i skrivende stund.

Den eneste studien jeg fant som tar for seg litteraturundervisning i montessoriskolen, er masteroppgaven til Frøyen (2016). Hun undersøker fenomenet bokseminar, som er en mye brukt arbeidsmetode i montessoriskolen, og intervjuer elevene for å finne ut hva de får ut av disse seminarene. Hun finner at elevene liker å arbeide på denne måten fordi de da kan finne frem til en løsning i fellesskap istedenfor å arbeide alene. Selv om elevene lever seg inn i

karakterene i boka, klarer de dessuten å holde en nødvendig avstand som gjør at de ikke tolker boka ut fra personlige opplevelser. Utenom Frøyen (2016) fant jeg to andre norske masteroppgaver som handler om undervisning på ungdomstrinnet (Aschim, 2008; Johnsen, 2015), i tillegg til en artikkel i medlemsbladet til Montessori Norge (Johansen, 2016). Ellers handler de fleste andre masteroppgavene om barnetrinnet (se eksempelvis Sellevoll, 2016; Vangen, 2015) eller dokumentanalyser (se eksempelvis Magnussen, 2020; Slotterøy, 2020).

Det er flere utenlandske studier rundt montessoriskoler, men de fleste prøver å måle effekten av montessoripedagogikken ved å sammenligne skoleprestasjonene til montessorielever og andre elever. Studiene er likevel bedre spredt enn de norske og forsker både på barnehagen (se eksempelvis Lillard et al., 2017), barneskolen (se eksempelvis Lillard & Else-Quest, 2006; Peng & Md-Yunus, 2014), ungdomsskolen (se eksempelvis McDurham, 2011; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005), videregående (se eksempelvis Dohrmann et al., 2007) og flere trinn på én gang (se eksempelvis Lopata et al., 2005). Marshall (2017) gir en grundig gjennomgang av flere av disse studiene, men påpeker samtidig at det mangler forskning på hvor effektive montessoripedagogikkens metoder er. Ingen av disse studiene undersøker hvordan pedagogikken praktiseres i klasserommet og det eneste jeg fant om litteraturundervisning, er en artikkel i et montessori-magasin om «Reading Workshop» på barneskolen (Cockerille, 2014). Dette er derimot ikke det samme som bokseminaret, men handler om lesestrategier og utvikling av leseferdigheter (s. 41).

Disse funnene indikerer at selv om det er forsket noe på montessoripedagogikk og montessoriskoler, både i Norge og internasjonalt, så er det forsket lite på hva som faktisk foregår i klasserommet, særlig på ungdomstrinnet, og spesielt om litteraturundervisning. Selv om studien min alene ikke kan fylle igjen dette kunnskapshullet, altså hvordan litteraturundervisningen foregår på ungdomstrinnet i montessoriskolen, håper jeg likevel at den kan bidra med litt mer kunnskap.

2.3.2 Tendenser i studier om litteraturundervisning

En studie der ti norsklærere ble intervjuet om litterære opplegg, fant at flertallet av lærerne syntes det var viktigere at elevene fikk gode leseopplevelser enn at de nærleste og forstod en tekst fullt ut (Kulbrandstad et al., 2005, s. 105). Kjelen (2013, s. 189) fant en lignende tendens i sitt materiale, der lærerne helst vil at elevene skal få lese litteratur de kan kjenne seg igjen i,

og derfor er skeptiske til en altfor faglig tilnærming til tekstene. Til tross for dette viser flere studier at litteraturundervisningen preges av nettopp en faglig tilnærming, med et spesielt fokus på litteraturhistorie og kunnskap om ulike forfattere (Hultin, 2006, s. 283-287; Palmér, 2008, s. 80; Rødnes, 2014, s. 8-9). Forskning viser at elever ofte synes at denne litteraturhistoriske vinklingen er kjedelig (Olin-Scheller, 2006, s. 100; Smidt, 1989, s. 207), men Claudi (2019, s. 6) hevder at det ikke er det litteraturhistoriske perspektivet i seg selv som kjeder elevene, men hvordan læreren introduserer og formidler temaene. Dette kan muligens forklare hvorfor blant andre Penne (2006, s. 126) og Bergman (2007, s. 220) finner at noen elever synes det litteraturhistoriske fokuset er interessant. De presiserer derimot ikke hva det er som gjør litteraturhistorien interessant for noen elever, men Bergman (2007, s. 315) finner at de elevene som kjedes av litteraturhistorien, ofte synes at den blir litt ensidig.

En annen tendens i litteraturundervisningen ser ut til å være at det er et større fokus på kunnskaper om litteratur enn selve innholdet i litteraturen (Bergman, 2007, s. 336). Gabrielsen et al. (2019, s. 13-19) avdekket fire dominerende undervisningspraksiser i arbeid med litteratur i 47 åttendeklasser; sjangeropplæring, stillelesing i egenvalgt bok, bokpresentasjon, og litterær samtale. Sjangerdiskursen preget likevel det meste av undervisningen, og litterære tekster ble ofte brukt som eksempler på de ulike sjangrene mens halvparten av de litterære samtalene hadde et overordnet sjangerfokus. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 73), med utgangspunkt i det samme materialet, fant tilsvarende tendenser.

Hvor utbredt litterære samtaler er som undervisningsform, er studier derimot mer uenige om. Skarstein (2013) fulgte tre klasser på én videregående skole gjennom 110 timer og fant at litterære samtaler sjelden forekom, selv om det var lagt opp til dette i skolens halvårsplaner. Han begrunner dette med at de litterære samtalene ofte ble lagt til slutten av et opplegg, og deretter falt bort fordi det ikke var mer tid igjen til opplegget. De få samtalene han observerte var enten sterkt avkortet eller gjort om til muntlige vurderingssituasjoner, og på bakgrunn av dette konkluderer han med at litterære samtaler ikke var en vektlagt arbeidsform (s. 282-283). Gabrielsen et al. (2019) analyserte videoopptak av 178 undervisningstimer hos 47 klasser fordelt på 45 ungdomsskoler, og fant at litterære samtaler bare forekom i 8 av disse (s. 18-19). Disse to studiene indikerer at litterære samtaler ikke er en utbredt undervisningsaktivitet i den norske skolen, selv om både den tidligere og den nåværende læreplanen legger opp til at elevene skal diskutere norskfaglige temaer, slik som litteratur (Utdanningsdirektoratet

[UDIR], 2013; UDIR, 2020). Andre studier finner derimot at slike samtaler forekommer ganske hyppig, men det er ikke så mange som har undersøkt hvordan de faktisk gjennomføres (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-281). Det er disse studiene som vil gjennomgås nå.

2.3.3 Litterære samtaler

Rødnes (2014, s. 1-2) har kartlagt forskning som belyser hvordan det arbeides med litteratur i skandinaviske klasserom, og avdekket to gjennomgående tilnæringer til litteraturarbeidet, erfaringsbaserte og analytiske innganger. Erfaringsbaserte innganger setter leseren i fokus og bygger tekstforståelsen på egne erfaringer, mens analytiske innganger setter teksten i fokus og baserer forståelsen på blant annet tekstens virkemidler og litteraturhistoriske plassering. Disse tilnærmingene er nødvendigvis gyldige også for litterære samtaler. Hvordan disse samtalene defineres, har gjerne sammenheng med hva en anser som poenget med eller målet for samtalen. Aase (2005) definerer det som klassesamtaler «[...] som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (s. 106). Hennig (2012) velger å definere disse samtalene som at «[...] lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte» (s. 27). Selv om det ikke er mange studier som har undersøkt hvordan litterære samtaler faktisk gjennomføres i klasserommene (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-281), er det en tendens i flere av disse studiene til at elevstyrte samtaler har en erfaringsbasert tilnærming til teksten, mens lærerstyrte har en analytisk tilnærming. Denne tendensen synliggjøres hos blant andre Sommervold (2020), som har sammenlignet lærerstyrte og elevstyrte litterære samtaler i én klasse og funnet at der læreren fokuserer på innlæring av fagbegreper, vektlegger elevene en estetisk tilnærming til lesingen (s. 215-222).

Selv om det ikke finnes noen fasit for hvordan litterære samtaler skal gjennomføres, er det gjerne læreren som styrer (Aase, 2005, s. 107-111). Dette bekreftes i flere studier, som finner at læreren ikke bare styrer selve samtalen, men ofte også tolkningen av teksten (Andersson-Bakken, 2015; Hultin, 2006; Kjelen, 2013; Skarstein, 2013; Sommervold, 2011; Tengberg, 2011). En annen gjennomgående trend i de lærerstyrte samtalene, er at læreren stiller spørsmål i form av det tradisjonelle initiate-response-evaluate-mønsteret (IRE) (Hardman, 2008, s. 139; Hultin, 2006, s. 18-19; Nystrand et al., 1997, s. 18). Eksempelvis Gabrielsen et al. (2019, s. 21) fant at fellesnevneren for alle de litterære samtalene i deres materiale, var at det var læreren som ledet diskusjonene og stilte spørsmål, generelt i form av IRE-mønsteret.

De fleste samtaler bar preg av å foregå mellom læreren og elevene, ikke elevene imellom, og til tross for at det også ble stilt åpne spørsmål der elevenes tolkninger var velkomne, var det ofte læreren som styrte både tolkning og utforskning av tekstene.

Den litterære samtalen løper da en risiko for å bli et forhør der læreren, som sitter på den eneste riktige tolkningen av en tekst, skal kontrollere at elevene har forstått teksten på samme måte. Eksempelvis fant Kjelen (2013) at lærere «[...] brukar samtalen først og fremst parallelt med tekstlesinga for å reinske bort misforståingar som oppstår undervegs, til å kontrollere at alle får med seg handlinga, og til å forklare ord og omgrep» (s. 208). Selv om noen elever ser på dette som en trygghet (Gourvennec, 2016, s. 7), advarer andre mot at den litterære samtalen blir en slik kontrolløvelse (Bommarco, 2006, s. 215; Tønnessen, 2007, s. 52). Hvor kontrollerende en litterær samtale er, avhenger av hva læreren anser som målet med samtalen. Hultin (2006) avdekket store forskjeller mellom hvordan litterære samtaler struktureres og fant at blant bare fire lærere kunne de strekke seg fra «Det undervisande förhöret», der målet er å kontrollere elevenes leseforståelse (s. 158), via «Det texttolkande samtalet», som handler om at elevene skal få sette ord på egne tanker og tolkninger (s. 195), til «Det kultur- och normdiskuterande samtalet», som innebærer et fokus på kulturell forståelse (s. 225), og «Det informella boksamtalet», hvis mål er å vekke elevenes leselyst (s. 249). Selv når læreren ønsker seg en åpen, teksttolkende samtale, kan den likevel bli ganske monologisk. Sommervold (2011, s. 38) fant at læreren måtte holde samtalen i gang ved å stille mange spørsmål, siden elevene ikke tok noen initiativ, og mener at det ideelle ville vært at elevene fikk diskutere seg imellom og at læreren bare kom med innspill om elevene stod fast. Denne oppfatningen finner vi også hos Bommarco (2006, s. 215), men flere andre er uenige.

De vanligste argumentene mot at elevene skal få styre de litterære samtaler selv, er for det første at det er læreren som besitter den nødvendige kompetansen for å forstå en tekst og å gjennomføre en samtale på best mulig måte (Helstad & Øiestad, 2017, s. 111). For det andre er en del lærere også redde for at elevene ikke lærer det de skal om ikke læreren får kontrollert kunnskapen deres gjennom lærerstyrt undervisning (Dysthe, 1995, s. 14, 207). For det tredje er det en fare for at analysestrukturen i samtalen forsvinner og at den blir mindre meningsfull (Skarðhamar, 2011, s. 79). Blant andre Penne (2006) finner at elever ofte bruker emosjonelle kriterier og hverdagspråk når de omtaler litteratur (s. 131) og advarer mot at dette vil føre til at de ikke lærer noe (s. 374). Det kan dermed se ut til at det er for å ivareta

den analytiske tilnærmingen, at noen foretrekker lærerstyrte litterære samtaler. Imidlertid mener Hennig (2010) at det er viktig at elevene driver den litterære samtalen først og fremst fordi elevene selv skal få oppdage hva en tekst handler om (s. 78), men også fordi dette vil lære dem «[...] å tenke selv og å stole på seg selv som tenkere» (s. 178) (kursiv i originalen). Flere studier bekrefter at elever reflekterer mer og lærer å argumentere for synspunktene sine, når de samtaler med medelever, mens de i samtaler med voksne står i fare for bare å overta den voksnes tolkning uten å forstå den (Damon, 1983; Dunn, 1988; Gee, 2004; Kruger, 1992; Kruger & Tomasello, 1986). Selv om disse studiene ikke dreier seg om litterære samtaler, gjør andre og nyere studier det rimelig å anta at de har en viss overføringsverdi.

Hennig (2020), Nesheim (2019), Rødnes og Ludvigsen (2009), Røilid (2019) og Sønneland (2019) har alle undersøkt elevstyrte litterære samtaler, med varierende resultater. Hennig (2020, s. 149), Røilid (2019, s. 49) og Sønneland (2019, s. 111) finner at elevene gjennomfører konstruktive og utforskende samtaler, og at de forankrer tolkninger i selve teksten. Nesheim (2019, s. 64-65) finner at elevene går i dialog med hverandre, men at de ikke diskuterer ferdig og at de forkaster ulike tolkninger fordi de prioriterer enighet. Rødnes og Ludvigsen (2009, s. 240) finner at elevene tolker Christian Krohgs roman *Albertine* etter egne erfaringer; en etnisk norsk jente irriterer seg over Albertines frykt for å ende opp som prostituert, fordi hun leser teksten fra et feministisk ståsted, mens to jenter med innvandrerbakgrunn leser fra et kulturelt perspektiv og uttrykker forståelse for frykten for skam og familiens ære. Disse forskjellene kan henge sammen med elevenes erfaringer med litterære samtaler; elevene hos Hennig (2020) og Røilid (2019) har fått god opplæring i hvordan de skal gjennomføres, mens elevene hos Nesheim (2019) ikke er vant til denne samtaleformen.

En nederlandsk studie fant at elever som får diskutere subjektive leseopplevelser med medelever, blir mer motiverte for å lese og studere litteratur enn elever som bare lærer tekstanalyse (Schrijvers et al., 2019, s. 12). Andre finner at elever ikke forstår en tekst eller hva de egentlig tenker om den, hvis de bare arbeider individuelt og ikke får mulighet til å diskutere teksten med andre (Nodelman & Reimer, 2003, s. 38; Pike, 2003, s. 70). Det å diskutere noe med andre, er kjernen i det som kalles utforskende samtaler, og som skal presenteres nå.

2.3.4 Utforskende samtaler

På begynnelsen av 1990-tallet ble det gjennomført et prosjekt, SLANT (Spoken Language and New Technology), som undersøkte hvordan elever snakket sammen under gruppearbeid (Mercer et al., 1991, s. 195). En analyse av 50 klasseromstimer identifiserte tre ulike samtaleformer; *disputerende*, der elevene er så uenige at de sjelden finner en løsning, *kumulative*, der elevene er ukritisk positive til andres synspunkter, og *utforskende*, der elevene diskuterer hverandres bidrag og argumenterer for egne synspunkter (Littleton et al., 2005, s. 168-169). Om den siste samtaleformen, utforskende samtaler, hevdes det at den er «[...] not only the embodiment of critical thinking, but also essential for successful participation in ‘educated’ communities of discourse» (s. 170). Videre impliseres det at ved å lære elevene å gjennomføre utforskende samtaler, vil de også utvikle kommunikative og intellektuelle vaner som vil hjelpe dem senere i livet (s. 170).

Basert på dette funnet, ble det utviklet et program, *Thinking Together*, hvis mål er å lære elevene nødvendige snakke- og lytteferdigheter for at de skal klare å lære av og med hverandre (s. 171-172). Det er viktig at elevene lærer dette av læreren fordi en ikke kan forvente at elevene tilegner seg denne kunnskapen på egenhånd (Mercer & Littleton, 2007, s. 59). Dette innebærer blant annet at klassen blir enige om regler for utforskende samtaler som alle forplikter seg til å følge, som både lærer elevene hva som utgjør gode samtaler og som skal gjøre det tryggere for elevene å ytre seg. Det er også viktig at læreren modellerer disse reglene gjennom blant annet helklassesamtaler fordi de ikke nødvendigvis fortøner seg som naturlige for elevene (s. 70).

Et annet viktig poeng med utforskende samtaler, er at elevene får muligheten til nettopp å utforske og tilegne seg kunnskap om et nytt tema. En motsats til disse utforskende samtalene er det som blant andre Nystrand et al. (1997, s. 4) og Hardman (2008, s. 133) kaller resiteringsøvelser, der læreren stiller spørsmål som det forventes at elevene besvarer med hva andre har tenkt, ikke hva de selv tenker. Det å presentere eller gjengi slik kunnskap, mener derimot Barnes (2008, s. 7) at har en verdi i skolen, men at disse kontrolløvelsene ofte forekommer for tidlig i læringsprosessen, på et stadium der elevene fremdeles prosesserer den nye kunnskapen. Han advarer derfor mot å teste elevenes kunnskaper om temaer før de har fått muligheten til faktisk å forstå temaene, og mener at utforskende samtaler bør komme før vurderinger av kunnskapen.

Hardman (2008, s. 133) hevder at lærerens fremste oppgave er å legge til rette for at elevene skal lære å uttrykke egne tanker, slik at de på sikt vil være i stand til å delta i samfunnet, og at elevene lærer dette best gjennom å snakke sammen. Barnes (2008) peker på at læring ikke er noe som skjer plutselig, der en i ett øyeblikk ikke forstår noen ting ved et nytt tema, og i neste øyeblikk forstår alt ved det samme temaet. Læring er heller en prosess der ny kunnskap gradvis kobles sammen med kunnskap elevene allerede besitter, og elevene vil også nødvendigvis forstå det nye temaet i lys av det de vet fra før: «When we are told something we can only make sense of it in terms of our existing schemes» (s. 4)

Essensen i utforskende samtaler er altså ikke at elevene skal vise hva de kan om et gitt tema, men at de skal utforske og lære mer om temaet sammen. De skal kort og godt snakke sammen for å lære, og de skal utvikle en samtalepraksis gjennom at de får lov til å stille spørsmål, fremme synspunkter og finne ut av noe de lurer på, i fellesskap. Senere studier har vist at elever som har fått opplæring i dette programmet, har flere utforskende samtaler enn elever som ikke har fått samme trening, og at de gjør det faglig bedre selv når de arbeider alene (Littleton et al., 2005, s. 173).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodene jeg har benyttet for å svare på hovedproblemstillingen min: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?* Jeg vil også drøfte fordeler og ulemper ved metodene og hva dette kan ha hatt å si for funnene mine.

Hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene er undersøkt gjennom observasjoner av fem norsktimer i én klasse ved ungdomstrinnet på en montessoriskole, og flere intervjuer med norsklæreren i denne klassen. Jeg vil begynne med å redegjøre for hvorfor jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for studien min (3.1). Etter dette vil jeg beskrive prosessen rundt utvelgelsen av deltagere og kort presentere det endelige utvalget (3.2). Deretter følger en redegjørelse for valg av ulike metoder for datainnsamling (3.3). Her vil jeg også beskrive prosedyrene ved innsamlingen og lagringen av dataene, samt presentere en endelig oversikt over det innsamlede materialet. Videre vil jeg redegjøre for prosessen rundt behandlingen og analysen av dataene (3.4) og avslutningsvis vil jeg reflektere over troverdigheten til og etiske aspekter ved forskningen min (3.5).

3.1 Forskningsdesignet

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for undersøkelsen min. Fordi det eksisterer så lite forskning på montessoriskoler, og da spesielt på litteraturundervisning og ungdomstrinnet, er dette en velegnet metode (Creswell, 2014, s. 20). Det er flere grunner til at et kvalitativt forskningsdesign egner seg best for oppgaven min. Blant annet handler det kvalitative om essensen i det som skal undersøkes og om hvordan noe foregår, mens det kvantitative handler om antall og målinger (Berg & Lune, 2012, s. 8; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Hadde jeg med andre ord ønsket å finne ut hvor mange ulike undervisningsaktiviteter som brukes på ungdomstrinnet ved et bestemt antall montessoriskoler, ville det ha vært passende å bruke et kvantitativt forskningsdesign. Fordi jeg heller ønsker å gå i dybden på og utforske litteraturundervisningen i én klasse, er det derimot bedre å anvende kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning fordrer dessuten at forskeren er interessert i informantenes syn, perspektiv og meninger og er villig til å la disse komme frem (Delamont, 1992, s. 7). Slik forskning kan også bidra til å utvikle en forståelse av ulike fenomener og situasjoner og kan

således også gi meg dypere innsikter i hvordan en lærer ved en montessoriskole forholder seg til litteraturundervisningen i norskfaget (Dalen, 2011, s. 15).

3.2 Utvalget

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for prosessen rundt utvelgelsen av deltagere og hvordan jeg endte opp med det endelige utvalget. Delamont (1992) hevder at det viktigste ikke er *hvordan* jeg har endt opp med utvalget mitt, men at jeg er åpen om denne prosessen og reflekterer over hvordan det kan ha påvirket dataene eller funnene mine (s. 70). Jeg anser dette som spesielt viktig da jeg skulle rekruttere deltagere til studien i 2020, da koronapandemien herjet i landet og det hersket stor usikkerhet rundt hvordan høstsemesteret ville bli. Dette skulle vise seg å direkte påvirke utvalget mitt.

3.2.1 Utvalgskriterier

Jeg opererte med de følgende utvalgskriterier for skoler og lærere:

1. Skolen må være medlem av Montessori Norge
2. Reiseveien til skolen må ikke være for lang
3. Ungdomsskolen må ha vært drevet i minst fire år
4. Læreren må være utdannet montessoripedagog (utgikk)

Jeg vil nå gå gjennom prosessen som ledet frem til det endelige utvalget og forklare tanken bak utvalgskriteriene, og hvorfor det ene kriteriet utgikk.

Det første utvalgskriteriet var å ta utgangspunkt i skoleoversikten til Montessori Norge (2020b) for å finne frem til aktuelle skoler. Dette er en medlemsorganisasjon for montessoriskoler og -barnehager i Norge som montessoriskoler må være medlemmer av for å få lov til å bruke deres *Læreplan for montessoriskolen*. Disse skolene har også forpliktet seg til at minst 50% av lærerne skal ha videreutdanning innen montessoripedagogikk (Montessori Norge, 2020f). Å bruke disse medlemsskolene som utgangspunkt kan øke gyldigheten til dataene og funnene mine. I kvalitative forskningssituasjoner har ikke forskeren alltid mulighet til å basere utvalget på tilfeldig utvelgning. Ettersom en ikke trenger å følge de samme kriteriene som gjelder for kvantitativ forskning, kan en heller bruke «nonprobability samples» (Berg & Lune, 2012, s. 50). På norsk kalles dette ikke-sannsynlighetsutvelgning og innebærer

en ukjent og ikke like stor sannsynlighet for at en enkelt enhet i en gitt populasjon får bli med i utvalget (Solbakken, 2019, s. 36; Cohen et al., 2000, s. 98). Populasjonen i undersøkelsen min vil da være alle montessoriumgdomsskoler i Norge. Fordi disse skolene finnes over hele landet, fra Troms og Finnmark til Rogaland (Montessori Norge, 2020b), er det uaktuelt å gi alle skolene like stor sannsynlighet for å bli med i utvalget ettersom jeg ønsket å observere undervisningen fysisk.

Dette resulterte i det andre utvalgskriteriet mitt, om at utvalgsskolene ikke måtte ligge så langt unna oppholdsstedet mitt høsten 2020 at det ville bli vanskelig å få gjennomført fysisk observasjon. I skrivende stund er det 91 skoler som er medlem av Montessori Norge (2020e). Kun 32 av disse skolene har et ungdomstrinn (Montessori Norge, 2020b). Fordi dette tallet er så lavt vil jeg ikke si noe mer om hva jeg anså som overkommelig reiseavstand, for å ivareta utvalgets anonymitet. For å finne frem til utvalget mitt valgte jeg en prosess som kalles «purposive sampling». Dette er en form for ikke-sannsynlighetsutvelgning som innebærer at jeg som forsker må bruke den kunnskapen jeg har om den aktuelle populasjonen til å velge enheter og deltagere som kan representere denne populasjonen (Berg & Lune, 2012, s. 52). Av de foreløpig aktuelle montessoriumgdomsskolene måtte jeg altså velge spesifikke skoler jeg mente ville være best egnet gi et svar på problemstillingen min (Cohen et al., 2000, s. 103-104). Dette vil nødvendigvis medføre at jeg som forsker bevisst inkluderer noen i utvalget og bevisst ekskluderer andre (Cohen et al., 2000, s. 98). En begrensning ved denne utvalgsmetoden er at funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres, men metoden brukes likevel ofte innen kvalitativ forskning og passer godt til studier der målet ikke er å generalisere funnene (Berg & Lune, 2012, s. 52; Cohen et al., 2000, s. 102).

Det tredje utvalgskriteriet mitt var derfor at ungdomsskolen måtte ha vært drevet i minst fire år. Tanken bak dette kriteriet var at minst ett elevkull ved skolene da ville være helt ferdig med ungdomsskolen og skolene kunne ha gjort seg erfaringer som kan ha endret oppleggene deres. Her kommer også problemet med det fjerde utvalgskriteriet mitt inn. Fordi Frøyens (2016) studie handlet om elevenes perspektiv, ønsket jeg å supplere med et lærerperspektiv i studien min. Jeg ønsket at så mange som mulig av lærerne skulle være utdannede montessoripedagoger fordi Nina Johansen, daglig leder i Montessori Norge, fortalte hvor viktig dette er for undervisningen i en zoom-samtale i forkant av prosjektstart. Ettersom det er montessoriskoler jeg vil undersøke, er det logisk at det også er montessorilærere jeg snakker

med. De fleste montessoriskoler er derimot så små at de bare har én norsklærer, derfor ville jeg ikke kunne velge hvilken norsklærer ved skolen jeg ønsket å observere og intervju. Fordi det var et begrenset antall skoler som svarte på henvendelsene mine, som igjen medførte et begrenset antall lærere, valgte jeg heller å fjerne dette kravet. Det endelige utvalget mitt presenteres i kapittel 3.2.3.

3.2.2 Rekrutteringsprosessen

Ifølge Creswell (2014) er det hensikten med forskningen som skal bestemme utvalget innen kvalitativ forskning. Forskeren skal velge deltagere som vil være best egnet til å svare på den overordnede problemstillingen. Derfor vil ikke nødvendigvis tilfeldig utvelgning eller et stort antall deltagere være til det beste (s. 189). Fordi studien min er kvalitativ, er det hensiktsmessig med et mindre utvalg som samtidig har en nær tilknytning til fokuset for prosjektet (Cohen et al., 2000, s. 93; Dalen, 2011, s. 95). Studien min er også en masteroppgave, et forskningsformat med begrenset tid og ressurser. Dette legger naturlig nok også føringer på hvor stort utvalget mitt kunne være.

Jeg tok som nevnt utgangspunkt i skoleoversikten til Montessori Norge for å lete etter aktuelle deltagere til studien min. De ulike skolenes hjemmesider ble besøkt og undersøkt, men det fremkom ikke på alle skolenes hjemmesider hvor lenge de hadde vært i drift. Etter at NSD-søknaden min ble godkjent (se vedlegg B), sendte jeg i juni 2020 derfor en epost til Montessori Norge og etterspurte denne informasjonen. De ga meg en oversikt over hvilke skoler som da var aktuelle å kontakte i tillegg til kontaktinformasjonen til rektorene ved de ulike skolene. Det var totalt syv skoler som egnet seg. Jeg syntes dette var litt for mange dersom jeg skulle besøke alle skolene, men tenkte at koronasituasjonen kunne medføre skepsis til fysisk observasjon og at det derfor var best å spørre så mange som mulig.

I juni 2020 sendte jeg en epost til rektorene ved de syv ungdomsskolene der jeg forklarte hva studien min gikk ut på og spurte om tillatelse til å observere noen norsktimer ved skolen og å intervju norsklæreren. Jeg ga også forsikringer om at jeg ville rette meg etter eventuelle korona-hensyn. Ved disse syv skolene var det bare én rektor som svarte i juni og som umiddelbart satte meg i kontakt med norsklæreren ved skolen. Etter skoleferien sendte jeg nye eposter til de seks skolene som fremdeles ikke hadde svart. Da heller ikke dette førte frem og ingen av skolenes hjemmesider hadde alternativ kontaktinformasjon, kontaktet jeg Montessori

Norge på nytt og spurte om det var andre måter jeg kunne komme i kontakt med de aktuelle skolene på. Jeg fikk en liste med nye personer og epostadresser og kontaktet disse i august 2020. Fem av skolene svarte fremdeles ikke, mens den sjette skolen sa seg villig til å være med i studien og satte meg i kontakt med norsklæreren.

Det opprinnelige utvalget mitt bestod altså av to montessoriumgdomsskoler, som hadde vært i drift i minst fire år, og to norsklærere, hvorav én hadde montessoripedagogisk utdannelse mens den andre hadde tatt et montessoripedagogisk kurs rettet mot aldersgruppen 12-18 år. På dette tidspunktet var planen å undersøke og sammenligne de to lærernes praksiser og refleksjoner, altså to caser. Det var derimot ikke dette utvalget jeg endte opp med til slutt. Begge skolene hadde godtatt at jeg skulle få observere fysisk, men den ene skolen var etter hvert avventende til observasjon på grunn av økende koronasmitte. Det viste seg raskt å være vanskelig å få gjennomført selv et digitalt intervju. Jeg gjorde flere avtaler med informanten min ved denne skolen i perioden oktober 2020 til mars 2021, men ingen av disse lot seg noen gang gjennomføre blant annet på grunn av sykdom og fordi skolen ble stengt og måtte gå over til digital hjemmeundervisning.

3.2.3 Det endelige utvalget

Det endelige utvalget mitt består altså av én skole og én norsklærer. Fordi jeg ikke kunne sammenlikne to caser likevel, valgte jeg å gå mer i dybden i denne ene casen. For å ivareta deltagerens anonymitet har både skolen og læreren fått fiktive navn. Jeg har valgt å gi begge navn som begynner på bokstaven B og vil gjennom oppgaven referere til dem som «Brattlia Montessoriskole» og norsklæreren «Borghild». Brattlia Montessoriskole har vært i drift i over fire år og har som mange andre montessoriskoler en dyrkbar jordlapp der elevene får være med på å så og høste grønnsaker som blant annet brukes i faget mat og helse. I et av klasserommene jeg observerte en av norsktimene i, er det et kjøkken der både lærere og elever kan lage seg te eller kaffe i pausene. Skolen deler semesteret inn i tverrfaglige seksukersperioder som vil bli utdypet i kapittel 4.1. Borghild er ikke utdannet montessoripedagog, men har tatt et montessoripedagogisk kurs rettet mot aldersgruppen 12-18 år og har undervist på ungdomstrinnet ved Brattlia Montessoriskole i flere år.

Det er bare Borghild som er en reell deltager i studien min, men i analysen i kapittel 4 nevnes også en annen lærer ved skolen i forbindelse med hovedfunn 1. Denne læreren har jeg gitt det

fiktive navnet «Balder». I analysen vil det også inngå utsagn og ytringer fra elever som er hentet fra to litterære samtaler. Fordi disse samtaler får en så stor plass i analysen min, synes jeg det er hensiktsmessig å nevne disse også. Klassen består av 17 elever, men det er bare ti elever fordelt på to grupper som får en større plass i oppgaven. Akkurat disse elevene er med kun fordi det var deres grupper jeg observerte under seminarene. De har i likhet med Borghild, Balder og Brattlia Montessoriskole også fått fiktive navn som begynner på bokstaven B. For å gjøre det enklere å skille mellom dem valgte jeg å gi elevene i gruppe 1 fiktive navn der bokstav nummer to er en vokal, mens elevene i gruppe 2 har fått fiktive navn der bokstav nummer to er en konsonant. Utover kjønn og klassetrinn har jeg ikke mer informasjon om de enkelte elevene, ettersom jeg ønsket å fokusere på montessorilæreren i denne oppgaven. Jeg har likevel valgt å inkludere samtaledataene fordi de på en veldig god måte illustrerer gangen i seminarene på en montessoriskole.

Tabell 1 gir en oversikt over elevene som vil nevnes i forbindelse med analysen av hovedfunn 2. Jeg vil redegjøre for hvordan disse dataene ble samlet inn i kapittel 3.3 og hvordan de ble analysert i kapittel 3.4.

Tabell 1

Oversikt over elevene i seminarene

Gruppe 1	Gruppe 2
Bano (10. klasse)	Bjørg (10. klasse)
Bård (10. klasse)	Bjørnar (9. klasse)
Beate (9. klasse)	Brage (8. klasse)
Bendik (9. klasse)	Brita (7. klasse)
Bodil (8. klasse)	
Birgit (7. klasse)	

Både utvalget, materialet og perioden for datainnsamlingen min ble smalere og mer avkortet enn det jeg hadde planlagt. Disse begrensningene i materialet medfører nødvendigvis noen utfordringer for analysen min. Når jeg bare har ett datasett, kan det blant annet bli vanskelig å skille analyse fra deskriptiv gjenfortelling, samt at det kan bli vanskelig å hevde at studien min kan ha noen overføringsverdi. Om jeg i tillegg hadde intervjuet noen av elevene, spesielt de som nevnes i tabell 1, kunne materialet vært mindre begrenset. Det var derimot tre grunner

til at dette ikke ble gjort. For det første ble ikke denne begrensningen tydelig før datainnsamlingen ved Brattlia Montessoriskole var over. I kapittel 3.3.4 utdypes det hvorfor det ikke var mulig for meg å dra tilbake for å samle inn mer data. Jeg hadde likevel ikke kunnet samle inn disse dataene mens jeg fremdeles var der, selv hvis jeg hadde oppdaget begrensningen da. Den andre grunnen til at jeg ikke intervjuet elever, var at jeg hadde ikke planlagt det, derfor var det ikke søkt tillatelse fra NSD til å gjøre dette. Fordi flertallet av elevene var under 15 år, er disse ifølge norsk lov barn og har særlige krav på beskyttelse. For det tredje måtte jeg også ha bedt om foreldrenes samtykke, i tillegg til at elevene selv måtte samtykke (Dalen, 2011, s. 102-103). Dette hadde jeg heller ikke gjort på forhånd. Derfor valgte jeg heller å gå i dybden på materialet jeg allerede hadde, ved å utnytte observasjonsdataene fra økt B4 og legge vekt på elevenes deltagelse i seminarene.

3.3 Innsamling av data – metoder, prosedyrer og materiell

Slik utvalget skal følge av hensikten med forskningen (Creswell, 2014, s. 189) skal også valget av metode være hensiktsmessig for det som er målet med forskningen. Hvilken datainnsamlingsmetode som egner seg best, vil derfor avhenge av hva en forsker på og hva en ønsker å finne ut av (Maxwell, 2013, s. 87). Innen kvalitativ forskning er observasjon og intervju de mest brukte metodene for å samle inn data (Creswell, 2014, s. 190; Maxwell, 2013, s. 87), og det er også disse to metodene jeg har valgt. Begrunnelsen for dette vil følge i de neste delkapitlene. Når jeg som forsker vet hva slags data jeg kommer til å få, er det like viktig at jeg vet hvordan jeg skal organisere og lagre disse dataene før jeg begynner å samle dem inn (Berg & Lune, 2012, s. 54). En redegjørelse for dette vil også følge.

De to neste delkapitlene tar altså for seg hver sin metode, observasjon (3.3.1) og intervju (3.3.2) og er bygget opp på samme måte. Jeg vil begynne med å begrunne valget av akkurat denne metoden og drøfte hvilke konsekvenser disse valgene kan ha fått for dataene og funnene mine, deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har samlet inn og lagret de respektive dataene. Jeg ser det som mest naturlig å adressere de valgene jeg har tatt i forbindelse med min datainnsamling, i sammenheng med fordeler og ulemper ved de respektive metodene. Derfor har jeg valgt ikke å ha et tydelig skille mellom redegjørelse for metodevalg og

prosedyre, men heller presentere disse sammenvevd. I et tredje delkapittel (3.3.3) vil jeg til slutt presentere en oversikt over materialet jeg har samlet inn.

3.3.1 Observasjon

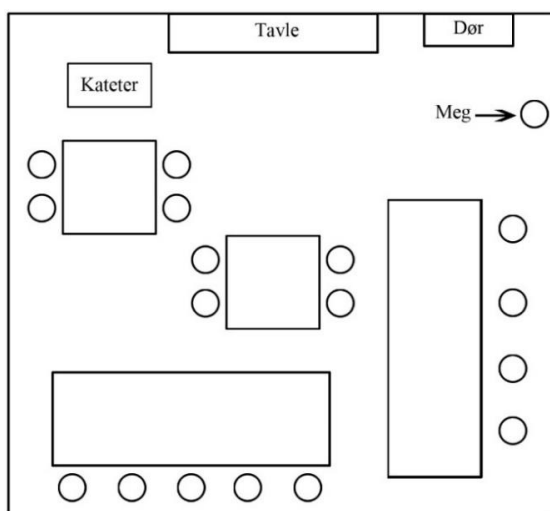
Jeg valgte å bruke observasjon som en metode for å samle inn data først og fremst fordi jeg som forsker da vil fysisk være i det feltet jeg ønsker å studere (Berg & Lune, 2012, s. 197), men også fordi jeg ønsket å se med egne øyne hvordan undervisningen i et montessoriklasserom foregår. En annen fordel ved å gjennomføre observasjon er at observatøren kan legge merke til hendelser og detaljer som ikke ville ha blitt nevnt i eksempelvis et intervju (Cohen et al., 2000, s. 305). Observatøren kan også oppdage at prosesser som er beskrevet på et nettsted eller i et intervju, ikke stemmer overens med det en observerer (Rautaskoski, 2012, s. 88). Jeg har lest om hvordan montessoripedagogikk skal foregå og jeg har lest *Læreplan for montessoriskolen*, men det er bare gjennom observasjon jeg kan finne ut om undervisningen faktisk følger pedagogikkens prinsipper og hvordan denne undervisningen foregår i praksis.

En ulempe ved observasjon er at observatørens tilstedeværelse kan påvirke deltagerens oppførsel i større eller mindre grad (Cohen et al., 2000, s. 305). Dette potensielle problemet kalles «reactivity» (Maxwell, 2013, s. 124), eller «observatøreffekt» på norsk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47), og går ut på at lærere og elever vil oppføre seg annerledes enn de vanligvis gjør når de vet at de blir observert. Dette er om mulig en større bekymring ved videoobservasjon der man kan snakke om en «kameraeffekt», som innebærer at studiens deltagere vil reagere på at det er et kamera i klasserommet med en visshet om at de ikke bare blir observert, men faktisk filmet, og derfor endre oppførsel (Blikstad-Balas, 2017, s. 513). Men slik forskere som benytter seg av videoobservasjon erfarer at deltagerne etter en stund ser ut til å glemme at de blir filmet, fikk jeg også et inntrykk av at elevene ikke så ut til å reagere på at jeg var tilstede i klasserommet. Informanten min, Borghild, hadde på forhånd fortalt meg at observasjon er viktig innen montessoripedagogikken og at elevene derfor er vant til at det sitter andre voksne enn læreren i rommet. Det de kanskje kunne komme til å reagere på, var at de aldri hadde sett meg før.

Det ble ikke gjort noe stort nummer ut av at jeg var der. I den første norskkøkten jeg fikk observere, presenterte Borghild kort prosjektet mitt og meg, fortalte at jeg skulle se hvordan

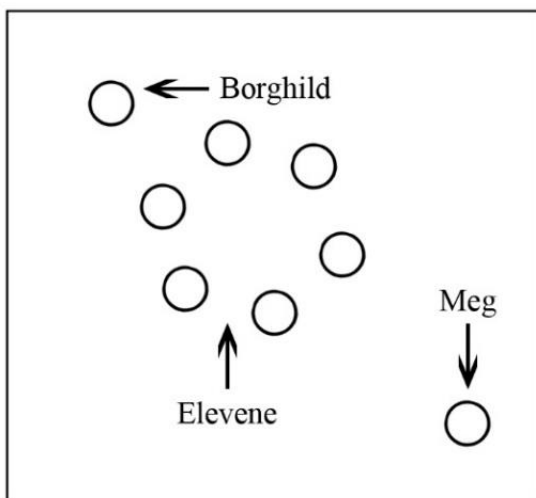
det ble undervist på en montessoriskole og at jeg skulle observere undervisningen en god stund fremover. Jeg så at elevene så på meg da dette ble sagt, men de viste ingen andre tegn på å reagere og så sjelden i min retning etter dette. Unntaket var under pauser, der noen elever av og til kom bort til meg og fortalte hva de hadde gjort i pausen eller spurte om hvilket fag jeg skulle undervise i når jeg er ferdigutdannet. Jeg hadde ved disse tilfellene notatboken min liggende åpen i fanget mitt, men ingen av elevene som henvendte seg til meg så noen gang ned på den. For å være sikker på at min tilstedeværelse ikke hadde påvirket elevene i noen grad, spurte jeg likevel Borghild etter timene om noen hadde oppført seg annerledes. Hun sa at én elev, som sjelden pleide å si noe, plutselig var veldig aktiv i én av norsktimene, men dette mente hun hadde en sammenheng med at eleven hadde en personlig tilknytning til stoffet.

Da jeg observerte ved Brattlia Montessoriskole, satt jeg på en stol langt fremme i klasserommet, i nærheten av inngangsdøren. Plasseringen min illustreres i figur 3. Dette var nok ikke det beste stedet jeg kunne ha sittet med tanke på en eventuell observatøreffekt, men det var her det var best plass til meg. Her satt jeg heller ikke i veien for elevene da de skulle hente bøker og skrivesaker eller forlate klasserommet. Jeg anså det dessuten som en fordel at verken Borghild eller en del av elevene hadde meg direkte i synsfeltet sitt hele tiden og tenkte at denne plasseringen derfor kunne minske sannsynligheten for en observatøreffekt. Jeg kunne derimot se både Borghild, som var fokuset for observasjonen min, i tillegg til dataskjermene til noen av elevene, så jeg ville kunne se hva akkurat disse elevene gjorde.



Figur 3. Oversikt over klasserommet og min plassering

Ett unntak fra denne plasseringen forekom i en norsktime der elevene hadde to seminarer, som analyseres i kapittel 4.3. Under begge seminarene satt elevene i en sirkel slik at alle kunne se hverandre, mens Borghild og jeg satt utenfor, illustrert i figur 4. Akkurat som i de andre norsktimene, syntes jeg det var viktig å sitte et sted der ikke alle elevene ville kunne se meg for å minske effekten av min tilstedeværelse som observatør. Borghild kunne se meg tydelig under dette seminaret, men hun satt også utenfor sirkelen, og akkurat denne timen endte det opp med å være like mye elevene jeg observerte som henne.



Figur 4. Oversikt over Borghild, elever og min plassering under seminarene

Når man observerer ved en utdanningsinstitusjon kan det være lurt også å observere på lærerværelset, i gangene eller ute på lekeplassen fordi observatøren kan få mye informasjon fra disse områdene som ikke nødvendigvis kommer frem andre steder på skolen (Delamont, 1992, s. 116). Særlig i intervjustudier kan en slik uformell datainnsamling gi viktig kontekstuell informasjon eller by på et annet perspektiv (Maxwell, 2013, s. 88). Jeg anså først ikke dette som veldig relevant for min forskning, siden jeg i utgangspunktet var interessert i å undersøke hva som skjer inne i et klasserom, men jeg snakket med flere lærere og ansatte ved skolen som var nysgjerrige på prosjektet mitt. Disse samtalene ga meg et innblikk i hvorfor de har valgt å jobbe på en montessoriskole som krever en pedagogisk videreutdanning, fremfor å jobbe ved en offentlig skole. Selv om lite av denne informasjonen kom med i oppgaven, var det kunnskap jeg synes det var nyttig å ha med meg inn i analysearbeidet.

De eneste detaljene jeg hadde om litteraturundervisning ved norske montessoriskoler, er fra masteroppgaven til Frøyen (2016). Ellers hadde jeg kjennskap til grunnprinsippene og ideene

bak montessoripedagogikken. Utenom dette visste jeg lite om hva jeg kom til å observere. Derfor bestemte jeg meg for å gjennomføre ustrukturert observasjon, som ofte brukes når forskeren må se hva som faktisk skjer før hen kan bestemme seg for hva som skal undersøkes nærmere (Cohen et al., 2000, s. 305). Formålet med observasjonen er altså klart, men akkurat hva forskeren skal se etter og akkurat hva som er interessant, er ikke like klart og observatøren må derfor registrere så mye og så detaljert som mulig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Denne formen for observasjon er med andre ord ikke ment å teste hypoteser, men å generere dem og å foreslå en forklaring på det som er observert (Cohen et al., 2000, s. 305). Dette syntes jeg var den beste måten å få svar på det jeg lurte på.

Selv om observasjonen min var ustrukturert, hadde jeg forberedt en viss struktur på feltnotatene mine ved å lage et skjema i forkant, illustrert i figur 5. I kolonnen lengst til venstre skrev jeg klokkeslettet for når timen begynte, når den sluttet og når de ulike hendelsene jeg noterte forekom. Slik ville jeg få en oversikt over hvor lenge ulike deler av timen varte. I de to kolonnene i midten noterte jeg hva læreren og elevene sa og gjorde. Siden det var her jeg ville ha flest notater, var disse kolonnene større enn de andre. I kolonnen lengst til høyre gjorde jeg plass til innledende koder for det senere analysearbeidet. Disse kodene ble aldri fylt inn mens jeg observerte.

Skole 1, besøk 4		25.09.20	
Kl.	Hva gjør læreren?	Hva gjør elevene?	Kode
12 ⁵⁵	Setter stoler i sirkel, sitter utenfor sirkelen.	Henter ark, setter seg i sirkelen.	
		J1: "Hvordan syke var Victoria?"	(10)
	Skriver på et ark	G2: Hadde vel tuberk.	(9)
	Ser mot elevene	J3: Hva er?	(8)

Figur 5. Eksempel på feltnotatskjemaet mitt

Skjemaet ble tegnet inn i en skrivebok og alle feltnotatene ble tatt for hånd i denne boken. Borghild hadde på dette tidspunktet ikke fått det fiktive navnet sitt og hun ble derfor i alle notater omtalt som L (Lærer). Det samme gjaldt Balder, som ble omtalt som A (Annen lærer). Brattlia Montessoriskole hadde heller ikke fått det fiktive navnet sitt og ble i alle notater kun

beskrevet som «Skole 1». Hvert av besøkene fikk overskriften «Skole 1, besøk X», der X står for antall besøk. De elevene som sa eller gjorde noe i timene jeg observerte ble omtalt som E1, E2, E3 og videre (Elev 1, Elev 2, Elev 3).

I én norsktime gjorde jeg noen unntak fra dette, som igjen gjelder de to seminarene som analyseres i kapittel 4.3. I tilfelle kjønn eller klassetrinn skulle ha noe å si for analysen, fikk elevene i disse seminarene tildelt en bokstav og et nummer, G for gutt og J for jente samt tall fra 1 til 6, slik at de i feltnotatene mine omtales som J1, G2, J3 og videre. I etterkant av seminaret fikk jeg vite hvilket trinn de ulike elevene tilhørte, og dette ble da også ført inn. Under analysearbeidet, som omtales i kapittel 3.4, ble de også tildelt fiktive navn. Oversikten over disse elevene ble presentert i kapittel 3.2.3.

I løpet av disse seminarene skulle jeg observere at elevene snakket sammen om en tekst i grupper. Fordi jeg ikke hadde søkt om tillatelse til å ta opptak av seminaret, måtte jeg finne ut hvordan jeg kunne ta så gode notater som mulig samtidig som jeg ikke risikerte å tillegge elevene utsagn de ikke hadde kommet med, i det senere analysearbeidet. Jeg bestemte meg derfor for å notere alle spørsmål elevene hadde til teksten ordrett og markere dem med anførselstegn. De ulike svarene ble notert ned ved hjelp av nøkkelord og ufullstendige setninger. Her vil jeg påpeke at jeg alltid tar notater for hånd og at jeg skriver mye for hånd utenom studiene også. Jeg skriver derfor ganske raskt og anser meg selv som i stand til å notere ganske mange stikkord som bevarer essensen i de opprinnelige utsagnene, samtidig som jeg lytter. Det er likevel en begrensning ved denne metoden at det blir vanskelig å teste etterprøvbareheten. Hensikten med å gjengi disse samtaleutdragene er likevel ikke å vise til hva elevene sa ordrett, men hva de trakk inn og vektla under seminarene. Jeg har valgt å ta dem med fordi de eksemplifiserer hovedfunnene mine ganske godt.

3.3.2 Intervju

Jeg valgte også å bruke intervju som metode for å samle inn data. Dette var et bevisst valg ikke bare fordi intervjuet er en effektiv og viktig måte å lære om medmennesker på (Berg & Lune, 2012, s. 331; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18), men også fordi jeg er genuint nysgjerrig på hva som ligger bak lærerens ulike avgjørelser i klasserommet. Jeg kan observere hva som skjer i et klasserom, men jeg vil ikke nødvendigvis forstå det jeg har observert uten å snakke med de involverte. Derfor var intervju en egnet metode for å samle inn mer data,

spesielt med tanke på at intervjuer kan gi forskere innsikt i studiedeltagernes erfaringer og tanker (Dalen, 2011, s. 13).

Etter å ha valgt intervjumetoden, måtte jeg finne ut hva slags intervju jeg ønsket å gjennomføre og hva slags spørsmål det ville være mest hensiktsmessig å stille. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå intervjuobjektets syn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20) og særlig deres «fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (s. 46). Derfor skal kvalitative intervju generelt inneholde ustrukturerte og åpne spørsmål for å få frem respondentens synspunkt (Creswell, 2014, s. 190). Ustrukturerte intervjuer er på sin side vanskelige å gjennomføre og kan resultere i sprikende intervjuer, men en stor fordel er at forskeren kan komme tett på intervjuobjektet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 24). En tommelfingerregel er likevel at jo mer unik informasjon jeg som forsker ønsker meg, jo åpnere må intervjuet være (Cohen et al., 2000, s. 270).

Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre et semistrukturert intervju med så åpne spørsmål som mulig. Semistrukturerte intervju er den mest vanlige intervjuformen innen kvalitativ forskning og bygger ofte på en intervjuguide som ikke inneholder et fast sett med spørsmål som skal besvares i en bestemt rekkefølge (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26-28). Dette åpnet for at jeg kunne stille andre spørsmål enn de jeg hadde forberedt og at jeg kunne følge opp interessante svar, som kunne føre til at jeg får dypere svar enn jeg ville ha fått gjennom et strukturert intervju (Berg & Lune, 2012, s. 112-113; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Når det ikke legges sterke føringer på samtalen, kan det dessuten være lettere for intervjuobjektet å åpne seg og snakke fritt (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 25). Dette er en stor fordel innen forskning der målet er å generere hypoteser fremfor å teste dem (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45), slik målet med studien min er. Den viktigste grunnen til at jeg valgte semistrukturert intervju og åpne spørsmål er likevel at dette er en veldig nyttig intervjuform når jeg som forsker ikke kan være sikker på hva jeg vet og ikke vet om det jeg har observert og derfor er avhengig av at informanten min forteller meg det (Cohen et al., 2000, s. 270).

Det ble utformet to intervjuguider i forbindelse med datainnsamlingen min. Grunnen til dette er at jeg ble invitert til å observere på Brattlia Montessoriskole på så kort varsel at jeg ikke rakk å gjennomføre et prøveintervju i forkant av den første observasjonen. Prøveintervjuet er en viktig prosess i forberedelsesfasen for å finne ut om spørsmålene som stilles er gode nok

eller om noe må endres (Maxwell, 2013, s. 101), en erfaring jeg ikke hadde med meg inn i det første intervjuet med Borghild. Kvale & Brinkmann (2015, s. 88-89) hevder at en ved å transkribere intervjuer også kan lære å intervju. Jeg lærte i alle fall under transkriberingen av det første intervjuet at den første intervjuguiden min (se vedlegg C) ikke hadde vært god nok og at jeg hadde stilt veldig ledende spørsmål. Det bør likevel påpekes at jeg visste lite om hva som kunne møte meg i klasserommet på Brattlia Montessoriskole da jeg utformet den første intervjuguiden. Etter den første observasjonen hadde jeg derimot litt flere kunnskaper om hvordan undervisningen foregikk. Derfor reviderte jeg den opprinnelige guiden og testet den nye (se vedlegg D) på tre medstudenter som hadde vært norskvikarer i minst et halvt år. Da disse ga meg tilbakemelding på at jeg nå stilte ganske åpne spørsmål, sa jeg meg fornøyd med den nye guiden og brukte denne som utgangspunkt for de fire neste besøkene.

Transkriberingen av disse intervjuene ga meg heller ingen nye negative overraskelser.

Jeg valgte å ta opptak av intervjuene først og fremst for å slippe å ta omfattende notater under selve intervjuet. Dette er ikke bare distraherende for både forskeren og informanten, men det stiller også store krav til forskerens hukommelse når dette materialet siden skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg brukte mobilappen Nettskjema-diktafon, en diktafonapp som umiddelbart krypterer opptaket og gjør det utilgjengelig for andre enn meg. En ulempe ved opptak av intervju kan være at intervjuobjektene kan legge bånd på seg når de vet at jeg tar opp samtalen (Delamont, 1992, s. 110). Dette er også en risiko forbundet med et fysisk intervju når jeg som forsker snakker med informanten min, ansikt til ansikt, der jeg risikerer at vedkommende ikke er helt ærlig i frykt for å fremstå som mindre kompetent (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28; Delamont, 1992, s. 110). Jeg anså denne risikoen som liten, ettersom formålet med studien min var å forstå, ikke å vurdere, litteraturundervisningen i montessoriskolen. Jeg prøvde likevel å minimere en eventuell risiko ved å stille veldig åpne spørsmål, samt å opplyse allerede i den første eposten om at jeg ønsket å gjøre opptak av intervjuene og at det ville være mer en samtale enn et intervju der jeg i hovedsak kom til å stille åpne spørsmål rundt det jeg hadde observert i timene. Da ville jeg også ha konkrete hendelser å vise til og spørre om under intervjuet, som Borghild kunne fortelle meg mer om. Ønsket om intervjuopptak var også beskrevet i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som Borghild fikk tilsendt i forkant av mitt første besøk. Rett før intervjuene startet gjentok jeg alle forsikringene, samt at opptakene umiddelbart ville krypteres og at bare jeg ville ha

tilgang til dem, før jeg spurte en siste gang om Borghild fremdeles godtok at jeg gjorde opptak. Det gjorde hun.

Jeg intervjuet Borghild etter hver norskøkt og stilte spørsmål rundt nye momenter jeg hadde observert. Fordi det varierte fra time til time hvor mye som var nytt, og hvor mye Borghild hadde å si om dette, var ikke alle intervjuene like lange. I tillegg gjennomførte vi en avsluttende oppfølgingsamtale via Teams noen måneder etter mitt siste besøk, som det ikke ble gjort lydopptak av. De fysiske intervjuene ble foretatt på et grupperom på Brattlia Montessoriskole. Borghild signerte samtykkeerklæringen og godtok både skriftlig og muntlig at UIO Nettskjema ble brukt til å gjøre opptak av samtalen, før det første intervjuet.

3.3.3 Forskerrollen

Som forsker er det viktig at jeg reflekterer over min egen rolle i arbeidet med studien og om jeg på noen som helst måte kan ha påvirket de endelige resultatene. Blant annet må jeg være klar over at min tilstedeværelse under datainnsamlingen kan ha påvirket informanten min eller noen av elevene i klassen. Hvilke skritt jeg har tatt for å minimere denne risikoen, er drøftet mer inngående i kapittel 3.3.1, i forbindelse med intervju, og i kapittel 3.3.2 i forbindelse med observasjon.

Jeg bør også være bevisst min førforståelse eller fordommer (Maxwell, 2013, s. 124). I kapittel 1 beskrev jeg hvordan jeg har hatt en positiv innstilling til montessoripedagogikken helt siden jeg som barn så hvilken forskjell den kunne utgjøre for elever som sliter på skolen. Selv om det ikke var noen tendenser i datamaterialet mitt som kunne utfordre dette inntrykket, må jeg likevel være klar over at mitt syn på montessoripedagogikken kan ha hatt en innvirkning på analysen min. For å motvirke en slik eventuell påvirkning har jeg derfor latt en spesialpedagog som har en mer kritisk innstilling til montessoripedagogikken, få lese gjennom oppgaven min.

3.3.4 Oversikt over datakilder og datamateriell

I tabellen nedenfor presenterer jeg en endelig oversikt over det innsamlede materiellet. Her viser jeg til når dataene ble samlet inn, hva slags metode jeg har brukt i innsamlingen og hva slags data det resulterte i, samt materiellets varighet og omfang. Planen var å følge Borghild

så lenge klassen arbeidet med litteratur, men etter det femte besøket hadde koronasmitte økt betraktelig og verken skolen eller jeg syntes det var forsvarlig at jeg skulle være til stede i klasserommet lenger. Kort tid etter dette brøt det ut smitte ved skolen og Borghild ble syk, så det var uansett utelukket med noen form for videre observasjon eller intervju. Jeg beholdt likevel kontakten med Borghild og en avsluttende samtale med henne danner et godt grunnlag for å drøfte studiens reliabilitet, ettersom hun da kunne fortelle meg hva som foregikk etter at jeg hadde dratt.

Tabell 2

Oversikt over datakilder og datamateriell

Brattlia Montessoriskole				
Dato	Metode	Datamateriale	Tid	Omfang
28.08.20	Observasjon av norsktime	Feltnotater	60 minutter	4 sider
	Intervju av Borghild	Transkripsjon	6 minutter	3 sider
08.09.20	Observasjon av norsktime	Feltnotater	60 minutter	3 sider
	Intervju av Borghild	Transkripsjon	7 minutter	4 sider
15.09.20	Observasjon av norsktime	Feltnotater	60 minutter	2 sider
	Intervju av Borghild	Transkripsjon	10 minutter	4 sider
25.09.20	Observasjon av norsktime	Feltnotater	60 minutter	6 sider
	Intervju av Borghild	Transkripsjon	15 minutter	6 sider
06.10.20	Observasjon av norsktime	Feltnotater	60 minutter	4 sider
	Intervju av Borghild	Transkripsjon	10 minutter	4 sider
19.02.21	Avsluttende samtale med Borghild over Teams	Notater	45 minutter	2 sider

3.4 Dataanalyse

«Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet*» skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 217), og i denne delen av oppgaven er det min analysevei mot resultatene som skal skildres. Her vil jeg presentere den prosessen jeg gikk gjennom for å analysere det innsamlede datamaterialet. Jeg vil først gå gjennom analyseprosessen for intervjuene med Borghild (3.4.1) og deretter analyseprosessen for observasjonsnotatene (3.4.2).

3.4.1 Intervjuene med Borghild

For meg ble det naturlig å anvende konvensjonell innholdsanalyse på intervjuene med Borghild. Det finnes ulike former for innholdsanalyse, men de har alle til felles at analysen er en detaljert og systematisk tolkning og undersøkelse av et datamateriale, der målet er å identifisere temaer, mønstre og meninger (Berg & Lune, 2012, s. 349; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Konvensjonell innholdsanalyse henter kategorier og koder direkte fra datamaterialet fremfor å plassere materialet inn i teoretisk forhåndsbestemte kategorier, og brukes derfor gjerne i studier der målet er å beskrive et fenomen som det er forsket lite på (Berg & Lune, 2012, s. 352; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Når forskeren har bestemt seg for at data skal samles inn gjennom intervju, er det viktig at hen også har bestemt seg for hvordan disse intervjuene skal analyseres før forskeren begynner å intervjuer fordi analysemetoden vil styre de videre forberedelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Dette er også viktig fordi konvensjonell innholdsanalyse fordrer at det er brukt åpne spørsmål ved intervjuanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279).

Jeg kunne også ha valgt teoridrevet innholdsanalyse, som innebærer at forskeren skal anvende allerede eksisterende teori og koder på et innsamlet datamateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Da kunne jeg ha brukt begreper fra montessoripedagogikkens ideer og grunnprinsipper som koder og anvendt disse på intervjuene med Borghild. Grunnen til at jeg likevel ikke valgte denne analysemetoden er først og fremst at litteraturundervisning på ungdomstrinnet med montessoriskoler er så lite forsket på at jeg ikke fant noen andre teorier jeg kunne ha anvendt, annet enn montessoripedagogisk teori. Dessuten er det ikke montessoripedagogikken i seg selv, men litteraturundervisning i et montessoripedagogisk miljø, jeg ønsket å undersøke.

En fordel ved at jeg anvender konvensjonell innholdsanalyse på intervjuene med Borghild, er at jeg kan få direkte informasjon fra henne uten at jeg må prøve å tvinge denne informasjonen til å stemme med forhåndsbestemte kategorier eller teori. En ulempe ved denne analysemetoden er derimot at jeg risikerer ikke å forstå konteksten fullt ut, slik at jeg går glipp av viktige koder og kategorier (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1280-1281). Jeg anser likevel denne risikoen som ikke veldig stor fordi jeg allerede før intervjuene fant sted, hadde satt meg

grundig inn i montessoripedagogiske prinsipper og begreper, hvilket gjorde meg i stand til lettere å oppdage eventuelle nøkkelbegreper Borghild kunne komme med under intervjuene.

Jeg valgte å transkribere intervjuene i Microsoft Word fordi dette er et program jeg er godt kjent med og fordi det er lett å markere ulike deler av teksten med farger, samt legge inn koder i form av kommentarer. Disse dokumentene ble lagret på en annen kryptert harddisk enn rådataene. I kapittel 3.3.1 beskrev jeg hvordan jeg gikk frem for å notere elevutsagn under litterære samtaler, og i kapittel 4.3.2 blir de ordrette sitatene markert med anførselstegn, mens de resterende samtaledataene ikke markeres på noe vis. Intervjuene med Borghild valgte jeg å transkribere i en formell, skriftlig stil som innebærer at jeg ikke tar med pauser eller lyder som «eh». Denne stilen er lettere å lese, men medfører en risiko for at svarene til intervjuobjektet endres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Derfor vil jeg understreke at jeg har transkribert så ordrett som mulig, og der jeg har utelatt deler av et sitat, markeres dette med [...]. Der jeg i analysen av samtaleutdragene legger til annen informasjon, som at noen er stille, markeres dette med skarpe klammer rundt informasjonsteksten, [].

Jeg fulgte fremgangsmåten som presenteres hos Hsieh og Shannon (2005, s. 1279) og lyttet til alle intervjuopptakene samtidig som jeg leste gjennom alle transkripsjonene for å få en oversikt over alt materialet. Dette gjorde jeg flere ganger før jeg gjorde et dypdykk i transkripsjonene og markerte ulike deler av teksten med ulike farger etter hvert som jeg merket meg mønstre eller viktige ideer. Jeg la også inn begynnende koder som kommentarer til teksten. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene på nytt for å se om jeg merket meg noe nytt og for å lete etter flere mønstre. Noen nye koder ble laget, mens andre ble slått sammen. Denne prosessen gjentok jeg helt til jeg satt igjen med fire fargekoder som dekket hovedfunnene mine. Et eksempel på fremgangsmåten min illustreres i figur 6.

Borghild:	Innen Montessori så er det ganske vanlig å holde en presentasjon, en slags smakebit på stoffet, som skal vekke nysgjerrighet sånn at de får lyst til å undersøke noe litt mer, på egenhånd.	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Presentasjon
Carine:	Hva innebærer det?	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Smakebit, nysgjerrighet
Borghild:	At de kan være selvstendige og jobbe videre for seg selv, sånn at ikke jeg skal komme med all informasjon eller alle svarene, men at de skal få lyst til selv å utforske litt videre det vi holder på med. Jeg skal være mer en veileder, liksom.	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Selvstendighet Veileder
Carine:	Du nevner bokseminar. Hva går det ut på?	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Selvstendighet, elevstyrt arbeid
Borghild:	Ja. Det er jo da at vi forbereder oss, eller, elevene forbereder seg på en gitt tekst. Noen ganger så leser vi en hel roman, og da leser vi et par kapitler fra uke til uke. Ellers ser vi en filmatisering av en roman eller leser et utdrag. Så møtes vi og sitter i en sirkel. Da er det én av elevene som har fått i oppdrag å lede den timen, og da skal være ordstyrer. Og så skal alle ha forberedt noen spørsmål og da differensierer vi litt sånn mellom faktaspørsmål, verdispørsmål og tolkningsspørsmål. Så målet er egentlig å få til en god samtale, og en god dynamikk i samtalen.	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Tekst, roman, film Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Elevstyrte seminar
Carine:	De skal ha en samtale om teksten?	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Litterære samtaler
Borghild:	Ja, en litterær samtale, der målet blant annet er at de skal kunne utforske teksten og hjelpe hverandre med å forstå den.	Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Utforskning Carine Hiorth-Schøyen Bratlie Hjelp

Figur 6. Konvensjonell fargekoding av transkripsjoner

Jeg endte opp med et kodehierarki bestående av åtte organisatoriske koder som til sammen har 14 underkoder, som oppsummeres i tabell 3. At koden er organisatorisk, betyr at den organiserer de tilhørende underkodene under en kode som dekker innholdet i alle underkodene. At en kode betegnes som en underkode, betyr at den hører til under en organisatorisk kode. Der jeg ikke klarte å finne en dekkende kode i materialet, lagde jeg koden selv basert på montessoripedagogisk teori, som «Veileder» og «Kosmisk verdenssyn».

Tabell 3*Oversikt over intervjukoder*

Koder fra intervjuene med Borghild		
Hva gjelder kodene?	Organisatoriske koder	Underkoder
Norsklæreren	Presentør Observatør Veileder	Presentasjon Smakebit Nysgjerrighet
Elevne	Selvstendighet	Elevstyrt arbeid Utforskning Undring
Montessoripedagogisk prinsipp	Aldersblanding Kosmisk verdenssyn	Hjelp Gjensidig avhengighet Helhet → detalj → helhet
Arbeidsmåter	Aktiviteter Materiell	Litterære samtaler Elevstyrte seminar Tekst Film Roman

3.4.2 Observasjonsnotatene

Det er transkripsjonene av intervjuene som er primærdatasettet mitt, men observasjonsnotatene mine er også viktige siden disse dannet grunnlaget for intervjuene med Borghild og kan brukes til å utdype analysene. Notatene utgjør derimot størstedelen av analysen av hovedfunn 2, siden jeg verken hadde intervjuer med elevene eller lydopptak av samtalene deres. Ettersom disse notatene er skrevet av meg, med mine egne ord, er ikke konvensjonell innholdsanalyse egnet til å analysere disse dataene, da eventuelle koder jeg ender opp med vil avhenge av hvordan jeg ordla meg mens jeg tok notater. Disse notatene skulle dessuten først og fremst brukes til å stille Borghild spørsmål om det jeg hadde observert i norsktimene, i tillegg til at de kunne avkrefte eller bekrefte eventuelle påstander fremmet i intervjuene. Derfor bestemte jeg meg for at observasjonsnotatene skulle analyseres i lys av intervjuene med Borghild.

Jeg renskrev alle observasjonsnotatene i Microsoft Word og disse dokumentene ble lagret på den samme krypterte harddisken som de transkriberte intervjuene. Deretter leste jeg gjennom alle notatene på én gang fordi dette skal gjøre det lettere å gjøre sammenligninger (Emerson, Fretz & Shaw, 2011, s. 174). Først lagde jeg deskriptive koder basert på notatene, som betyr at kodene bare beskriver hva jeg hadde observert.

Deretter brukte jeg intervjukodene på observasjonsnotatene, som betyr at jeg brukte disse som et utgangspunkt for å lete etter noterte hendelser som kunne belyse eller nyansere noe Borghild hadde sagt. De intervjukodene jeg endte med å bruke, fungerte altså som organisatoriske koder fordi de organiserte de deskriptive kodene. Denne prosessen gjentok jeg helt til jeg hadde et kodesett jeg synes var dekkende nok for hele materialet. Kodene ble sortert etter de ulike øktene, som har fått kodenavnene B1-B5, der B står for Brattlia Montessoriskole og tallene står for hvilken økt det var. Dette var et bevisst valg for også å få en oversikt over hvor ofte de ulike kodene eller hendelsene forekommer. Jeg valgte også å ta med eksempler for å vise at selv om én kode brukes flere ganger, kan den ha ulikt innhold fra økt til økt. De endelige kodene oppsummeres i tabell 4.

Tabell 4

Oversikt over observasjonskoder

Koder fra observasjonene ved Brattlia Montessoriskole				
Øktnr.	Tema for økta	Organisatoriske koder	Deskriptive koder	Eksempler
B1	Knut Hamsun	Presentasjon	Ulike innganger	Maleri
			Finne ut mer selv	Elev i slekt med Hamsun
B2	Knut Hamsun	Presentasjon	Ulike innganger	Dokumentar
B3	Arne Garborg	Presentasjon	Ulike innganger	Kirkebøker
			Finne ut mer selv	Garborgs fars selvmord, Garborgs pengegave
B4	Victoria (film)	Elevstyrte seminar	Elevene stiller spm	Gruppe 1, spm 1 Gruppe 2, spm 1
			Lærer deltar ikke	Seks unntak
			Elevbidrag \approx klassetrinn	10 + 9 = verdi- og tolkningsspm, 8 + 7 = faktaspm
B5	Samisk kultur og litteratur	Presentasjon	Ulike innganger	Samisk lærer, joik

Kodingen synliggjorde altså to fenomener som utmerket seg, lærerens presentasjoner og elevstyrte seminarer. Disse valgte jeg å analysere nærmere og resultatene av analysen presenteres i kapittel 4.

3.5 Troverdighet i forskningen

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for hvilke skritt jeg har tatt for å gjøre forskningen min og resultatene jeg presenterer, så troverdige som mulig. Jeg vil begynne med å diskutere reliabiliteten og validiteten til studien min hver for seg. Det som truer en studies reliabilitet vil ofte være en trussel mot studiens validitet også (LeCompte & Goetz, 1982, s. 35), men for å gjøre oppgaven mer ryddig, har jeg valgt å holde disse delene adskilt. Deretter

vil jeg kort diskutere overførbarheten til oppgaven min før jeg går gjennom hvilke etiske vurderinger jeg har foretatt i forkant av og underveis i arbeidet med studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om dataenes kvalitet og etterprøvnbarhet og innebærer at resultatene fra én studie skal kunne reproduseres av andre forskere i en annen studie, dersom de bruker de samme metodene på en lignende gruppe i en lignende kontekst (Cohen et al, 2000, s. 117; Creswell, 2014, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; LeCompte & Goetz, 1982, s. 35). I kvalitativ forskning kan dette være vanskelig å oppnå fordi en forsker på mennesker. Både mennesker og situasjoner er såpass unike at det sjelden er mulig å reprodusere det en har observert til fulle (Cohen et al., 2000, s. 119; LeCompte & Goetz, 1982, s. 35-37).

Ettersom jeg har samlet inn data på en montessoriskole, er det likevel mulig at funnene mine til en viss grad kan reproduseres. Montessoriskoler er pålagt å undervise etter montessoripedagogiske prinsipper og siden hovedfunnene mine knyttes tett opp til disse, og skal være veldig vanlige innen montessoriskolen, er det overveiende sannsynlig at en annen forsker ville ha fått tilsvarende resultater. Dette er likevel ikke helt sikkert og det kunne like gjerne vært tilfellet at andre forskere ville ha avdekket andre funn i tillegg til mine, eller funn som kunne nyansere mine. I en oppfølgingssamtale med Borghild fikk jeg høre om hva elevene hadde gjort etter at jeg dro, i tillegg til en hendelse som fant sted et annet skoleår med en annen elevgruppe. Disse elevene hadde vært så fascinert av stykkene til Henrik Ibsen at de hele tiden ville lese nye stykker og til slutt ønsket å se et av stykkene på teater. Da det ikke gikk noen Ibsen-stykker på noen av teatrene i nærheten, fant elevene ut at et teater på en annen kant av landet skulle sette opp et stykke om kort tid. Elevene organiserte innsamlingsaksjon for å skaffe penger, kontaktet det aktuelle teateret for å få omvisning og rimelige billetter, og fant både et vandrehjem de kunne bo på og flybilletter. Borghild hadde bare måttet si ja, det var elevene som planla og organiserte hele teaterturen selv. Dette viser at dersom jeg, eller en annen forsker, hadde besøkt Brattlia Montessoriskole på et annet tidspunkt, kunne studien ha fått andre resultater i tillegg til denne studiens hovedfunn.

3.5.2 Validitet

«If a piece of research is invalid then it is worthless» skriver Cohen et al. (2000, s. 105) om validitet i forskning og oppsummerer med dette noe av det viktigste og vanskeligste å oppnå i forskning. Det er flere former for validitet en studie kan ha, men det vanligste er å se på studiens ytre og indre validitet (Cohen et al., 2000, s. 105-106; Solbakken, 2019, s. 39). Spørsmålet om min studiens ytre validitet vil dekkes mer inngående i kapittel 3.5.3.

Indre validitet handler om i hvor stor grad funnene mine kan sies å være gyldige, altså om datagrunnlaget mitt kan gi meg belegg for resultatene jeg presenterer (Cohen et al., 2000, s. 107; Creswell, 2014, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Solbakken, 2019, s. 41). Det er med andre ord min tolkning og analyse av dataene som skal valideres, ikke dataene i seg selv. Særlig innen kvalitativ forskning kan validitet være vanskelig å oppnå fordi forskeren ikke har de samme reglene og kravene å forholde seg til, som en kvantitativ forsker har (Patton, 1999, s. 1190). Det er likevel umulig for hvilken som helst forskningsmodell eller studie, selv en kvantitativ, å oppnå 100 % validitet (LeCompte & Goetz, 1982, s. 55), og Cohen et al. (2000) mener at vi heller bør se på validitet som et spørsmål om grad heller enn en absolutt tilstand, som innebærer å minimere ugyldighet og maksimere gyldighet (s. 105). For å øke min studies grad av validitet er det en rekke strategier jeg da kan anvende. Disse strategiene er ikke ment å verifisere funnene mine, men heller å teste validiteten deres og utfordre dem (Maxwell, 2013, s. 125).

Det finnes veldig mange validitetsstrategier jeg kunne ha anvendt, men ikke alle er like relevante for studien min. Jeg hadde for eksempel planlagt å oppholde meg lenger på Brattlia Montessoriskole enn de fem besøkene jeg endte opp med, og kunne da ha anvendt en validitetsprosedyre som heter «prolonged engagement in the field». Denne strategien kunne ha økt validiteten til funnene mine fordi jeg ville hatt bedre tid til å forstå fenomenet jeg undersøker og å bygge opp tilliten til deltagerne i studien (Cohen et al., 2000, s. 108; Creswell, 2014, s. 202; Creswell & Miller, 2000, s. 127-128). Dette lot seg dessverre ikke gjøre på grunn av økende koronasmitte. Jeg har derfor valgt ut to prosedyrer jeg anser som viktige for å vurdere validiteten til min studie, triangulering og forskerens førforståelse.

Triangulering er en validitetsprosedyre som innebærer at forskeren anvender og kombinerer minst to ulike perspektiver, som metoder eller datasett, for å sammenligne disse med

hverandre og undersøkende om de gir tilsvarende eller motstridende svar (Cohen et al., 2000, s. 112; Creswell, 2014, s. 201; Creswell & Miller, 2000, s. 127; Maxwell, 2013, s. 102; Patton, 1999, s. 1192). I kapittel 3.3 har jeg redegjort for hvordan jeg har samlet inn og analysert to ulike datakilder, intervjudata og observasjonsnotater. Jeg har da gått gjennom den prosedyren Patton (1999) kaller «triangulation of qualitative data sources», kildetriangulering, som innebærer å sammenligne ulike datakilder og å bruke informasjon fra én datakilde til å validere informasjon fra en annen (s. 1195). At jeg har triangulert dataene mine vil ikke i seg selv øke validiteten til studien min (Maxwell, 2013, s. 128; Patton, 1999, s. 1195), men jo mer begge perspektivene støtter konklusjonene mine, jo høyere validitet vil studien min ha.

«Researcher reflexivity» eller «researcher bias» er en alvorlig trussel mot kvalitative studiers validitet og går ut på at forskeren bevisst eller ubevisst velger ut data som passer best til ens førforståelse (Maxwell, 2013, s. 124). Det er derfor viktig at forskeren er åpen om hvordan hens subjektivitet kan ha påvirket analysen av funnene, samt hvilke skritt forskeren har tatt for å minimere risikoen for at en slik påvirkning finner sted. Dette har jeg dokumentert og diskutert i kapittel 3.3.3. For at leseren eller andre forskere skal kunne vurdere om funnene er gyldige, er det dessuten viktig at jeg som forsker dokumenterer så mange av prosessene jeg har vært gjennom så detaljert som mulig (Creswell, 2014, s. 203). Dette er et prinsipp jeg har forsøkt å etterstrebe ved å skildre alt fra hvordan jeg endte opp med det endelige utvalget mitt til hvordan jeg kom frem til de endelige kodene mine.

3.5.3 Overførbarhet

En kvalitativ forsker må vokte seg vel for å overgeneralisere resultatene ettersom kvalitative funn er høyst kontekstavhengige. Dette har en nær sammenheng med de naturlige begrensningene til kvalitative data; et begrenset antall situasjoner, et begrenset tidsrom for datainnsamling og begrensninger i utvalget (Patton, 1999, s. 1197). Det er likevel mulig at studien min har en viss overføringsverdi både til andre montessoriskoler og til offentlige skoler. På samme måte som funnene mine mest sannsynlig kan reproduseres fordi de bunner i montessoripedagogikken, slik jeg argumenterte for i kapittel 3.5.1, kan de også overføres til andre montessoriskoler. Når jeg i kapittel 5 diskuterer funnene mine med annen forskning og teori, styrker dette også overførbarheten til offentlige skoler (Creswell, 2014, s. 204).

3.5.4 Etiske vurderinger

Når jeg forsker på mennesker, er det veldig viktig at jeg foretar etiske vurderinger både i forkant av og underveis i studien. I tillegg til å søke om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til å samle inn data (se vedlegg B), er det flere forskningsetiske normer jeg må forholde meg til når jeg skal samle inn data. Jeg velger å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2015) fire etiske retningslinjer for kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser, og forskerens rolle (s. 102). Forskerrollen har jeg allerede diskutert i kapittel 3.3.3.

Prinsippet om informert samtykke dreier seg om at deltagerne i studien må få informasjon om hva deres deltagelse vil innebære og hvordan informasjon om dem vil lagres. Eventuell deltagelse i studien vil da være frivillig (Dalen, 2011, s. 100-101; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg utformet et informasjonsskriv (se vedlegg E) der jeg opplyste om alt dette, som informanten min fikk både en elektronisk og en fysisk kopi av. Det ble også opplyst i informasjonsskrivet om at NSD hadde godkjent studien min (se vedlegg B). Det formålet det opplyses om i informasjonsskrivet, ble riktignok justert underveis, fra en sammenligning av offentlig skole med montessoriskolen til en undersøkelse av montessoriskolen. Kjernen i prosjektet var likevel den samme, og informanten min ble opplyst om denne endringen og ønsket fremdeles å være med i studien. Til slutt signerte hun en samtykkeerklæring (se vedlegg F) der hun godtok å bli med i studien.

Konfidensialitetsprinsippet går ut på at deltagerne skal få vite hvordan dataene deres vil bli behandlet, hvordan og hvor lenge de blir lagret og at anonymiteten deres vil bli ivaretatt (Dalen, 2011, s. 101-102; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette var også noe jeg opplyste om i informasjonsskrivet, og i kapittel 3.3.1 og 3.3.2 har jeg dokumentert hvordan jeg har lagret og behandlet de respektive dataene ved blant annet å referere til deltagerne med fiktive navn fra første observasjonsnotat til ferdigstilt analyse. Det siste prinsippet handler om konsekvenser og innebærer at jeg som forsker må forebygge at det å delta i studien kan medføre en risiko for deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Fordi dette er en utforskende studie der en lærerstudent prøver å forstå en praksis, kan Borghilds deltagelse vurderes til å ha liten risiko. Borghild kunne dessuten trekke seg når som helst.

4 Analyse og resultater

I dette kapittelet presenterer jeg hovedfunnene fra analysen av datamaterialet, hvis formål var å svare på problemstillingen min, *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?* Gjennom kodeprosessen oppdaget jeg at det var spesielt to fenomener som utmerket seg: lærerens presentasjoner og elevstyrte seminarer. Disse vil analyseres nærmere i de følgende delkapitlene. Det første hovedfunnet, lærerens presentasjoner, vil analyseres i kapittel 4.2. Det andre hovedfunnet, elevstyrte seminarer, vil analyseres i kapittel 4.3. Aller først, i kapittel 4.1, vil jeg gi en beskrivelse av seksukersperiodene ved Brattlia Montessoriskole. Jeg har valgt å inkludere denne i analysekapittelet fremfor metodekapittelet for at denne kunnskapen skal være friskt i minnet når en begynner å lese selve analysen.

4.1 Seksukersperiodene

Brattlia Montessoriskole deler hvert semester inn i perioder på seks uker og hver periode får et eget navn med flere underliggende temaer. Dette er ikke noe alle montessoriskoler gjør, men Brattlia Montessoriskole har begynt med dette i et forsøk på å ha et mer tverrfaglig fokus der de prøver å knytte sammen flere fag innenfor temaer der en slik rød tråd vil være naturlig.

Jeg fikk observere norskundervisningen på Brattlia skole under skoleårets første seksukersperiode, som hadde et særlig tverrfaglig fokus på fagene norsk og mat og helse. Denne perioden hadde fått navnet «Markens grøde». Borghild fortalte at de hadde valgt dette temaet av flere grunner. Samspillet mellom mennesket og naturen, og hvordan vi forvalter naturen, står sentralt i montessoripedagogikken og er derfor naturlig å ta utgangspunkt i. Siden denne perioden startet i august kunne de også knytte temaet til det vi kan høste av jorden på denne tiden av året, i forbindelse med faget mat og helse. Da norskfaget også skulle knyttes til dette, ble det naturlig for Borghild å ta for seg litteratur eller diktere som passet i en slik kontekst, som Knut Hamsuns *Markens grøde*. At navnet på perioden ble «Markens grøde» var visstnok tilfeldig, men siden læreplanen legger opp til at elevene skal bli kjent med noen klassiske tekster, var planen at de også skulle introduseres for denne teksten. Klassen jobbet derimot ikke med denne teksten i de ukene jeg observerte undervisningen.

Alle de fem norsktimene jeg observerte var altså under perioden «Markens grøde», og selv om det ikke ble arbeidet med litterære tekster i alle øktene, var litteratur eller forfattere sentrale for timene. I de to første øktene var temaet «Knut Hamsun», i den tredje økta var «Arne Garborg» temaet, to seminarer om Knut Hamsuns *Victoria* var temaet for den fjerde økta, og siste og femte økt hadde «samisk kultur og litteratur» som tema. For en oversikt over kodene og eksemplene knyttet til disse øktene, se tabell 4 på s. 42.

4.2 Hovedfunn 1: Presentasjoner

Det første hovedfunnet mitt er at litteraturundervisningen ved Brattlia Montessoriskole karakteriseres av at læreren holder presentasjoner ved inngangen til nye temaer. I intervjuene av Borghild fremkom det at disse presentasjonene er vanlige i montessoriskolen og at formålet med dem er å gi elevene såkalte «smakebiter» som skal vekke nysgjerrigheten deres slik at de får lyst til å finne ut mer og arbeide videre med temaet på egenhånd. Dette er samtidig en utfordring siden gruppene er aldersblandet, så læreren må hele tiden balansere mellom å gjøre presentasjonen så lett at syvendeklassingene forstår den og ikke å gjøre den så lett at tiendeklassingene synes det blir for kjedelig.

I løpet av mitt opphold på Brattlia Montessoriskole fikk jeg observere fire slike presentasjoner som danner grunnlag for analysen min. Denne analysen bygger i hovedsak på intervjuene med Borghild, men også på observasjonene av norsktimene hennes. Borghild er opptatt av at presentasjonene skal fenge elevene og vekke nysgjerrigheten deres, og analysen min har avdekket at følgende grep blir tatt for å nå dette målet: 1) læreren bruker ulike innganger, og 2) elevene oppfordres til å finne ut mer på egenhånd. Dette svarer altså på forskningsspørsmål 1, *Hvilke grep tar norsklæreren når hun introduserer nye litterære temaer?*

4.2.1 Ulike innganger

I presentasjonene brukte Borghild veldig ulike innganger til det som var temaet for timen. Analysen viser at dette både er for å vekke elevenes nysgjerrighet og for å plassere temaet inn i en større sammenheng.

Ett eksempel på en inngang er fra økt B1, der Borghild brukte et maleri som inngangen til både oppstarten på seksukersperioden «Markens grøde» og til Knut Hamsun og

nyromantikken som tema. Maleriet var *Markens grøde* av Edvard Munch. Borghild spurte om noen visste hvem som hadde malt det, hva det het og hva elevene mente det var et maleri av. Det var flere elever som visste både hvem som var kunstneren og hva maleriets tittel var, og noen mente at det var jordbruk og bønder som var avbildet. Deretter snakket de kort om det nye Munch-museet og at Munch hadde gitt bort mye til kommunen fordi han ikke hadde noen familie selv. Dette sa Borghild seg enig i og fortalte litt om norsk bondehistorikk før hun gikk videre til å presentere Knut Hamsuns liv i en PowerPoint.

Etter økten intervjuet jeg Borghild om det jeg hadde observert. Det er ikke uvanlig å bruke bilder i en PowerPoint-presentasjon, så jeg ønsket å finne ut om det var noen spesielle grunner til at Borghild valgte å starte norskøkten med akkurat dette maleriet, eller med et maleri i det hele tatt. Allerede her begynner Borghild å snakke om viktigheten av at innholdet i presentasjonene henger sammen med temaet:

*Ja, det var blant annet fordi det maleriet også heter **Markens grøde**, så der er det jo en viktig sammenheng. Og så er jo også Munch en representant for nyromantikken, og siden både maleriet og denne perioden og seksukersperioden vår handler mye om menneskets forhold til naturen, så synes jeg at det passet å trekke inn det, å ha det som en inngang til perioden. Det er jo viktig at mye av det henger sammen, for at elevene skal forstå det.*

Borghild viser her at det ikke er tilfeldig at hun valgte akkurat dette maleriet. Hun viser også at hun ser en sammenheng mellom maleriet og den nyromantiske perioden, og at hun ser på denne sammenhengen som viktig for elevenes forståelse. Det ble ikke snakket noe mer om Munch i løpet av timen. Dette begrunnet Borghild med montessoriskolens kosmiske verdenssyn, som innebærer at et nytt tema først skal presenteres i en helhet, deretter på detaljnivå og så tilbake til helheten igjen. I akkurat denne timen var det ikke Munch som skulle presenteres i detalj, men han ble tatt med fordi han er en del av den helheten som den nyromantiske perioden er.

Et annet eksempel er fra økt B2, der Knut Hamsun og nyromantikken fremdeles var hovedtemaet. Denne timen åpnet Borghild med å vise utdrag fra en dokumentarserie om Knut Hamsuns liv. I det påfølgende intervjuet viste Borghild nok en gang at det ikke var tilfeldig at

hun hadde valgt å bruke en dokumentar som inngang, og heller ikke at hun valgte akkurat denne dokumentarserien:

*Det var jo både for å skape litt variasjon i timene og også fordi akkurat den serien gir et ganske godt tidsbilde av perioden som Hamsun levde i. Der fikk de jo også se utdrag fra **Sult** og da han innkalte til dette møtet der han skjelte ut Ibsen og Bjørnsson. [...] Jeg synes det er viktig at jeg benytter meg av noen gode ressurser som kan si noe mer enn det jeg kan si, eller som kan fylle ut litt. Det kan jo fenge litt mer, også.*

Her ser vi også at Borghild begynner å snakke om at innholdet i presentasjonen skal være variert og fenge elevene, slik hun gjorde i det første intervjuet. Om elevene faktisk ble fenget eller om nysgjerrigheten deres ble vekket av dokumentaren, kan det være vanskelig å si noe om. Nysgjerrighet er et fenomen som er vanskelig å observere, men jeg observerte likevel tendenser til dette, blant annet at flere elever umiddelbart etter dokumentarutdraget spurte om *Markens grøde* var nazistisk eller om Knut Hamsun var det. Borghild sa at dette var et godt spørsmål og snakket litt om Hamsuns elitistiske utvikling, som førte til at noen elever lurte på om Hamsun mente at bare noen er perfekte eller om det bare var nazistene som tenkte sånn. Andre elever begynte da å snakke sammen om at Hamsun hadde vært på besøk hos Hitler.

Et tredje eksempel på en inngang som skal vekke nysgjerrighet og plassere temaet i en større sammenheng er fra økt B3, der Arne Garborg var hovedtemaet. Presentasjonen i denne timen begynte med en kort PowerPoint om Garborgs liv og gikk deretter over til digitalarkivets nettsider, der Borghild viste elevene digitaliserte kirkebøker. Elevene fikk se kirkeboksidene der det var ført inn både dåp og konfirmasjon av Knut Hamsun og Arne Garborg. Også her kan det være vanskelig å fastslå med sikkerhet at disse kirkebøkene vekket elevenes nysgjerrighet, men jeg observerte tre tendenser til det. For det første hadde Borghild i økt B1 nevnt at Knut Hamsun var døpt Knud. Elevene påpekte nå at dette også stod i kirkeboka ved dåpen, men at Knut var skrevet med *t* ved konfirmasjonen. For det andre hadde ikke Borghild nevnt at Arne Garborg var døpt Aadne, men det kunne elevene se både ved dåpsinnførselen og ved konfirmasjonen og dette var også noe de påpekte. For det tredje var det noen elever som spurte om hvor disse kirkebøkene fantes og med én gang Borghild ga dem nettadressen,

gikk disse elevene umiddelbart inn på digitalarkivet. Enkelte av dem satt fremdeles med denne nettsiden da presentasjonen var ferdig og de skulle begynne med eget arbeid.

Et fjerde eksempel er fra økt B5, der samisk kultur og litteratur var hovedtemaet. Timen begynte med at Borghild spurte elevene om hva de forbandt med samisk kultur. Flere elever trakk inn røde og blå klær, reinsdyr, joik, skaller (sko) og Vegard Bjørsmo som den samiske stemmen til Kristoff i «Frost 2». Deretter fortalte Borghild at en annen lærer, «Balder», som da var inne i timen, var samisk og at elevene gjerne kunne stille ham noen spørsmål. Det første elevene lurte på var om Balder kunne snakke samisk, hvilket han kunne og demonstrerte. En del av elevene sa at det var «*kult*». Elevene stilte flere spørsmål, som hvor vanlig det er å jobbe med reinsdyr og hva en kofte egentlig er. Balder fortalte at reinsdyrdrift ikke er så vanlig som alle tror og at hans familie hadde vært fiskere, og at koften er samenes versjon av en bunad. Jeg vil igjen påpeke hvor vanskelig det er å avgjøre om det at elevene fikk mulighet til å stille spørsmål om samisk kultur til en samisk lærer, bidro til å vekke nysgjerrigheten deres eller ikke. Det at de stilte Balder så mange spørsmål, kan likevel være en indikasjon på nettopp dette. Etter å ha hørt på en joik, spurte de også Balder om han kunne den eller om han visste hva den handlet om, og etter at Borghild hadde lest høyt fra det samiske eventyret *Solskjenken*, lurte elevene på om Balder hadde hørt det før. I oppfølgingssamtalen jeg hadde med Borghild i etterkant fikk jeg også vite at én av elevene i klassen hadde begynt å lære seg samisk.

4.2.2 Elevene oppfordres til finne ut mer på egenhånd

Under presentasjonene på Brattlia Montessoriskole merket jeg meg at elevene noen ganger stilte spørsmål ved noe Borghild hadde sagt som de ønsket å få vite mer om. Borghild ga dem noen ganger svaret, men ellers svarte hun ofte med å oppfordre dem til å finne det ut på egenhånd. Ett eksempel på en slik oppfordring er fra økt B3, da elevene fikk vite at faren til Arne Garborg begikk selvmord. En av elevene spurte om hvordan han tok livet av seg og Borghild svarte: «*Det kan du kanskje finne ut?*». Selv om jeg var forberedt på slike svar etter å ha lest meg opp på montessoripedagogikken, var det så forskjellig fra det jeg har opplevd i offentlig skole at jeg ønsket å ta opp dette i intervjuet etter økten. Tidligere hadde Borghild tatt opp selvstendighet og aktivitet, og nå introduserte hun temaet kunnskapskonstruksjon:

- Carine: En av elevene spurte om hvordan faren til Arne Garborg døde. Hvorfor ba du ham finne det ut selv?*
- Borghild: Det er jo en av de viktigste delene i montessoripedagogikken, at elevene skal være aktive i konstruksjonen av egen kunnskap. Da skal de også prøve å løse problemer på egenhånd før de ber om hjelp fra en voksen. Jeg skal jo veilede og hjelpe dem, men ikke gi dem en fasit på alt.*
- Carine: Finner de ut av det selv?*
- Borghild: Ja, ofte så gjør de det, ja.*
- Carine: Hva hvis de ikke får det til?*
- Borghild: Da kan jeg vise dem hvordan de kan gå frem, for da har de prøvd selv først. Og da hjelper jeg dem jo til å klare det selv, neste gang.*

Her viser Borghild til essensen i montessoripedagogikken, at læreren skal veilede elevene uten å gi dem en løsning, slik at de lærer å finne frem til denne løsningen selv. Hun innrømmet likevel at hun faktisk ikke visste hvordan faren til Garborg døde og at hun sikkert kunne ha sagt dette til eleven, men det at eleven spurte var i seg selv et tegn på at hun hadde klart å vekke nysgjerrigheten hans og at han viste interesse for å lære mer. Derfor ønsket hun å se om han klarte å finne frem til et svar uten hjelp, siden han nå hadde fått vite om kirkebøkers eksistens og hva slags informasjon man kan finne i disse bøkene (se s. 50 for denne omtalen). Dessuten var hun akkurat da ferdig med presentasjonen og elevene skulle begynne å arbeide på egenhånd, så eleven kom ikke til å gå glipp av noen deler av presentasjonen dersom han begynte å lete med én gang. I tillegg påpekte Borghild at det er et viktig prinsipp i montessoripedagogikken at elevene skal få mulighet til å bli nysgjerrige på noe og så utforske dette på egenhånd, det er det som er målet med presentasjonen. I et senere intervju spurte jeg om eleven hadde klart å finne det ut. Borghild fortalte at han hadde prøvd, men at han ikke fikk det til fordi han ikke forsto kirkebøkernes geografiske inndeling, så hun hadde vist ham hvordan han kunne finne frem til den aktuelle siden.

Av samme årsak ga ikke Borghild et fasitsvar da hun fortalte om gaven på 100 000 kr som Arne Garborg fikk da han ble 70 år, og en elev lurte på hvor mye det var etter dagens kurs. Selv om hun hadde en viss anelse om hva beløpet ville tilsvare, oppfordret hun heller eleven til å prøve å finne det ut selv, både fordi det var mot slutten av presentasjonen og fordi elevene gjerne skal finne ut av slike problemer ved egen hjelp. Denne eleven hadde på dette

tidspunktet både tid og mulighet og viste tegn på nysgjerrighet, så ved å la ham prøve å finne det ut selv la Borghild bare opp til at han skulle få konstruere sin egen kunnskap.

Et eksempel på at Borghild ga et svar på et spørsmål istedenfor å oppfordre eleven til å finne det ut selv, finnes i økt B1. Borghild viste elevene et bilde av en eldre Hamsun og spurte nok en gang hva de syntes. Blant kommentarene om at han så eldre og artig ut, var det en elev som spurte om det var briller han brukte på bildet. Da Borghild svarte at han brukte lorgnetter, spurte en annen elev om hva lorgnetter er. Borghild fortalte etterpå at hun valgte å gi en forklaring fremfor å oppfordre eleven til å finne det ut selv først og fremst fordi det var så tidlig i presentasjonen at hun var litt redd for at eleven ikke skulle få med seg resten dersom hun hadde prøvd å finne det ut med én gang, men også fordi hun faktisk visste hva forskjellen på briller og lorgnetter er og ikke syntes det var noe problematisk å forklare det. Hun påpekte at selv om montessoripedagogikken legger opp til at elevene skal arbeide med et tema på egenhånd, må hun også tenke på at hun ikke alltid kan be elevene finne ut av ting selv og at det er en god del spørsmål som hun fint kan svare på uten at det ødelegger for elevenes videre konstruksjon av egen kunnskap.

4.2.3 Hovedfunn 1: Sammendrag

Det første hovedfunnet mitt var at norsklæreren tar to ulike grep når hun introduserer nye litterære temaer. Det første er at læreren bruker ulike innganger som malerier, kirkebøker og muligheten til å stille spørsmål om samisk kultur til en samisk lærer. Meningen med disse ulike inngangene er å vekke elevenes nysgjerrighet rundt temaet og å plassere det inn i en større sammenheng, i lys av det kosmiske verdenssynet til montessoriskolen. Her lærer elevene at alt henger sammen gjennom at nye temaer introduseres på et helhetlig nivå før de lærer detaljer. Det andre grepet er at når elevene ønsker å få vite mer om noe læreren presenterer, oppfordres de til å finne ut av dette på egenhånd fordi montessoripedagogikken legger opp til at elevene skal konstruere sin egen kunnskap og lære å løse problemer uten umiddelbar hjelp fra en voksen. Disse funnene er altså svar på forskningsspørsmål 1, *Hvilke grep tar norsklæreren når hun introduserer nye litterære temaer?*

4.3 Hovedfunn 2: Elevstyrte seminarer

Det andre hovedfunnet mitt er at litteraturundervisningen ved Brattlia Montessoriskole karakteriseres av at elevene arbeider med litteratur gjennom elevstyrte seminarer. Seminaret er en vanlig samtaleform i montessoriskolen. Borghild fortalte at disse forekommer så ofte som to ganger i uka, og at meningen med seminaret er at elevene skal utforske en tekst sammen. Hun påpekte også at en tekst ikke er nødt til å være en skjønnlitterær bok, det kan også være en saktekst eller en film eller alt som kan tolkes og diskuteres. Det er seminaret som form som er viktig i montessoriskolen, ikke nødvendigvis hva som skal diskuteres i seminaret. Borghild fortalte at hun synes særlig seminarer der de snakker om bøker er veldig verdifulle, «*både fordi at de får lest og fordi de får diskutere litteratur*».

Under oppholdet mitt på Brattlia Montessoriskole fikk jeg observere to seminarer som nå skal analyseres nærmere. Analysen av dette funnet bygger altså først og fremst på observasjonene av norsktimene til Borghild og intervjuene av henne. Analysen min har avdekket at seminarene karakteriseres av tre kjennetegn: 1) det er elevene som stiller spørsmål til teksten, 2) læreren deltar sjelden i samtalen, og 3) elevenes bidrag til samtalen henger ofte sammen med klassetrinn. Dette svarer også på forskningsspørsmål 2, *Hva kjennetegner de litterære samtalene?*

4.3.1 Elevene stiller spørsmål

Seminarene og alle samtalene elevene har underveis, baserer seg på spørsmål som elevene har forberedt hjemme. Det er altså ikke læreren, men elevene som stiller alle spørsmålene til teksten. Borghild fortalte at dette først og fremst skyldes at elevene skal være aktive i forhold til leseprosessen sin:

De må jo ha en viss forståelse for det de stiller spørsmål om, og da må de stille seg i en aktiv posisjon når de leser en tekst eller ser på en film. Det er jo dette med tilegnelse av egen kunnskap, at de lærer å løse problemer på egenhånd, uten å være avhengig av hjelp fra en lærer eller en voksen. Og så engasjerer det, selvsagt, jeg opplever i alle fall at de blir mer engasjert i seminarene fordi de kan snakke om det som opptar dem i teksten, istedenfor at jeg skal bestemme hva de skal snakke om.

Her viser Borghild at det er flere grunner til at elevene skal få stille egne spørsmål til teksten. Kunnskapsproduksjon er fremdeles et viktig tema, men elevengasjement trekkes også frem som en betydelig faktor. I løpet av de to seminarene jeg observerte, fant jeg da også at alle elevene både stilte spørsmål og svarte, slik at alle var aktive under seminarene. I forkant av et slikt seminar får elevene utdelt en skriftlig seminarveileder (se vedlegg G) og et spørsmålsark (se vedlegg H) der de skal skrive ned spørsmål de har til teksten eller filmen.

Seminarveilederen inneholder en beskrivelse av hva som kjennetegner ulike typer av spørsmål og eksempler på disse, og elevene skal følge denne veilederen når de markerer hva slags spørsmål de stiller på spørsmålsarket sitt. Spørsmålsarket er vedlagt (se vedlegg H), men for ordens skyld skiller jeg mellom de ulike spørsmålstypene her. Et tolkningsspørsmål «hjelper oss å forstå hva teksten eller forfatteren prøver å fortelle oss». Et faktaspørsmål «er spørsmål som det er enklere å finne fasitsvar på». Et verdispørsmål «handler om våre egne verdier og hva vi selv står for».

Klassen hadde tidligere den uken sett en filmatisering av Knut Hamsuns *Victoria*, som da skulle være temaet for seminaret. På forhånd hadde elevene ved hjelp av spørsmålsarket forberedt ulike typer spørsmål til filmen og det var disse spørsmålene seminarsamtalene skulle basere seg på og som de skulle diskutere. Borghild fortalte at det likevel ikke er hva elevene snakker om under seminaret som er det viktigste, men at de lærer seg å lytte til hverandre, å ta ordet uten å avbryte og å diskutere på en god måte. Hun fortalte også at dette selvsagt kan føre til at elevene ikke alltid stiller like gode spørsmål og at noen kan komme med ganske tullede svar, men som regel får de noen veldig interessante spørsmål og det er alltid noen elever som kommer med reflekterende svar.

4.3.2 Læreren deltar sjelden i samtalene

Et annet kjennetegn ved seminarene jeg observerte ved Brattlia Montessoriskole, var at Borghild ikke deltok i samtalene. Hun kom med noen få innspill underveis i samtalene, men ga veldig sjelden en fasit og gjorde aldri noen forsøk på å styre samtalene i en bestemt retning. Da jeg spurte henne om dette i etterkant av seminarene trakk hun inn montessorilærerens rolle som observatør:

Ideelt sett så skal montessorilæreren nesten ikke gjøre noen ting. Det at elevene leder seminaret går jo på rundgang og da kan læreren nesten bare være en observatør. Hvis

det fungerer så bra, at de klarer å holde tråden og at det ikke blir tull og fjas, så kan læreren helt fint sitte utenfor sirkelen.

Når Borghild snakker om sin rolle som observatør, mener hun ikke at hun skal sitte stille på en stol og bare se på at elevene snakker. Hun forteller at det å observere innebærer å lære elevene bedre å kjenne. Ikke bare får hun den avstanden som kreves for å kunne se om det forekommer noen endringer i elevenes utvikling og hva elevene faktisk snakker om angående spesifikke tekster, hun får også et innblikk i hva som opptar dem og kan ta med seg dette til fremtidige presentasjoner. I tillegg skal elevene gjennom seminaret konstruere sin egen kunnskap om teksten. Ved at Borghild er observatør fremfor deltager, sørger hun også for at elevene ikke påvirkes av henne når de skal diskutere seg frem til mulige svar på spørsmålene.

Jeg spurte henne om hva som skal til for at hun blir en deltager i seminaret eller for at hun bryter inn. Hva om hun ikke synes at elevene stiller riktige spørsmål? Hva om hun ikke er enig i svarene deres? Hva om hun synes at elevene har misforstått teksten? Borghild fortalte at hun veldig sjelden kommenterer spørsmål eller svar:

Elevene lærer av en sånn erfaring også, at seminaret kanskje ikke går så bra. Da ser de jo at de ikke kommer noen vei og skjønner at de enten ikke har stilt så gode spørsmål, eller at de ikke har kommet opp med noen gode svar. Men jeg noterer det, jo, hvis jeg merker at det er noe de ikke får til. Så tar jeg det med meg til fremtidig undervisning og da kan jeg snakke om hva som er gode spørsmål og svar, hva som kjennetegner de ulike spørsmålene og rett og slett modellere noen gode og tydelige eksempler.

At hun ikke kommenterer eller prøver å korrigere elevenes svar handler også om motivasjon, fortalte Borghild, og viste til montessoripedagogikkens tro på at elevene får lyst til å lære mer når de får høre at de har gjort noe nesten helt riktig, mens læringslysten vil synke hvis læreren bare sier at de har gjort noe feil. Det har hendt en sjelden gang at hun har måttet bryte inn i seminaret fordi hun syntes at diskusjonen ble altfor drøy eller uetisk eller nærmet seg noe rasistisk eller diskriminerende, da gir hun selvfølgelig beskjed om at dette er uakseptabelt. Borghild fortalte også at det er lenge siden hun har måttet gjøre dette og at seminarene som regel fungerer ganske bra. Jeg observerte ingen slike tendenser under noen av seminarene.

Borghild pleier altså ikke å stille spørsmål ved elevenes tolkning av en tekst, selv om hun kan være uenig. Hun prøver heller ikke å styre samtalen i en bestemt retning. Derfor er hun heller ikke opptatt av at alle skal sitte igjen med den samme opplevelsen av den samme teksten:

Nei, det med en felles fasit er vi egentlig lite opptatt av, altså. Det er liksom undringen underveis, da, som ofte er sentral, men selvfølgelig så har vi jo det med eksamen som vi også skal kunne forberede elevene på. Så vi må jo bruke en del tid på også å gi dem redskapene og vokabularet. [...] Blant annet fagbegreper de skal bruke i analyser, som kontrast og metafor. Og kjennetegn på litteraturhistoriske perioder.

Jeg observerte ikke at det ble undervist i fagbegreper, men i økt B1 og B2 spurte Borghild om elevene husket trekk fra nasjonalromantikken, realismen og nyromantikken, så på et tidspunkt har klassen tydeligvis vært gjennom denne tematikken.

Fra nå vil resten av analysen baseres på samtaledata. Gruppeoversikten er nevnt i kapittel 3.2.3, men for ordens skyld viser jeg til klassesettene deres i parentes etter navnet. For at det skal bli lettere å skille læreren fra elevene, vil navnet til Borghild markeres både med fet og kursiv skrift. Som beskrevet i kapittel 3.3.1, er disse samtalegjengivelsene basert på observasjonsnotater. Det er kun spørsmålene til teksten som er sitert ordrett, og disse er markert med anførselstegn. Jeg har valgt eksempler som best illustrerer hovedfunnene mine, men også noen som strider mot dem.

I løpet av de to seminarene jeg observerte, deltok Borghild muntlig bare seks ganger. Fire av disse gangene var i gruppe 1, mens to var i gruppe 2. To av gangene bekreftet hun at tuberkulose var veldig dødelig, noe elevene i begge gruppene spurte om, mens den tredje gangen kom hun med en fasit fordi en av elevene henvendte seg direkte til henne:

- Brita (7): «Hva døde Victoria av?»
Bjørnar (9): Tuberkulose, det var en lungesykdom.
Brage (8): Er det det samme som pneumonia?
Björg (10): Det vet jeg ikke. Borghild?
Borghild: Nei, pneumonia er lungebetennelse.
Brita (7): Var tuberkulose veldig dødelig?

Borghild: Ja, det var det.

De andre gangene Borghild sa noe under seminaret var det enten for å inkludere de som ikke hadde sagt noe enda, for å få elevene til å reflektere, eller for å gi dem en fasit. De to siste tilfellene forekom i gruppe 1 under diskusjonen av et verdispørsmål:

Beate (9): «Hvis foreldrene dine prøvde å tvangsgifte deg, hva ville du ha gjort?
[Alle er stille i flere sekunder]

Bård (10): Det var et godt spørsmål.

Bendik (9): Jeg måtte vel ha gjort som de sa.

Bano (10): Jeg ville ha sagt hva jeg mente.

Bodil (8): Skjer dette i dag?

Bård (10): Ja, sikkert. I India er det jo barneekteskap.

Borghild: Tror dere det gjelder flere land enn bare India?

Beate (9): I hvert fall i Pakistan, og flere muslimske land.

Bård (10): Og i Asia, og det skjer sikkert i mange fattige land.

Birgit (7): Jeg leste om en som ble sendt fra Norge for å gifte seg med fetteren sin.

Bodil (8): Er det lov?

[Alle er stille i flere sekunder]

Borghild: Det er ikke lov i Norge, nei, men i noen land er det dessverre det.

Borghild fortalte i intervjuet at hun syntes det var viktig at elevene skulle være klare over at barneekteskap ikke bare forekommer i India og at det var derfor hun valgte å stille et oppfølgingsspørsmål. Dette var også den eneste gangen hun stilte et spørsmål under begge seminarene. Hun syntes også at det var greit at hun svarte på Bodils siste spørsmål:

Først og fremst fordi det er et viktig spørsmål som de fortjener at en voksen kan svare på, men også fordi ingen av de andre elevene i gruppa svarte. Det kan hende at de bare tenkte, men de var så stille så lenge at jeg tenkte at jeg like godt kunne svare.

4.3.3 Bidrag henger sammen med klassetrinn

Et tredje kjennetegn ved seminarene jeg observerte var at hva elevene bragte inn i samtalen, ofte hadde en sammenheng med hvilket klassetrinn de tilhørte. Med bidrag menes både hva

slags spørsmål som ble stilt, hvilke temaer elevene tok opp underveis i samtalen, og om de brukte fagspråk eller ikke. Totalt sett stilte elevene flest faktaspørsmål, uavhengig av klassetrinn, men jevnt over ble disse faktaspørsmålene hovedsakelig stilt av de yngre elevene på 7. og 8. trinn mens de eldre elevene på 9. og 10. trinn stilte tolknings- og verdispørsmål i tillegg til faktaspørsmål. En annen tendens var at det som regel var de yngre elevene som stilte oppfølgings- eller oppklarings spørsmål underveis i en diskusjon. Disse spørsmålene var det da gjerne de eldre elevene som besvarte.

Denne observasjonen sa Borghild at gir et ganske godt bilde på effekten av aldersblanding i montessoriskolen. Det var også noe hun kjente igjen fra andre seminarer. Hun fortalte at det er ganske vanlig at de yngre elevene stiller «*litt banale faktaspørsmål i begynnelsen*», men at dette endrer seg i takt med at de blir eldre og mer modne og får sett hvordan de eldre elevene svarer på og stiller ulike spørsmål. Ett eksempel på at faktaspørsmål hovedsakelig ble stilt av de yngre elevene, er hentet fra seminaret til gruppe 1, der åttendeklassingen Brage leser opp ett av sine spørsmål til filmen *Victoria*:

- Brage (8): «Hvorfor ble Johannes forlovet med Camilla?»
- Bjørge (10): Godt spørsmål! Kanskje han ville skjule interessen for Victoria?
- Bjørnar (9): Eller så ville han kanskje vise at han gikk videre.
- Brita (7): Jeg følte ikke at Johannes likte Camilla så utrolig godt, hun snakket jo bare om seg selv.
- Bjørge (10): Hva med Johannes med Victoria, da?
- Brita (7): Da snakket han.
- Brage (8): Han så ikke ut til å høre etter på slutten, nei.
- Brita (7): Tror dere han ville gjøre Victoria sjalu?
- Bjørge (10): Nei, jeg tror han bare ville gå videre.
- Brita (7): Jeg skjønner fortsatt ikke hvorfor han valgte Camilla da.
- Bjørnar (9): Nei, for hun var jo ganske barnslig og sutrete, da, og likte oppmerksomhet. To liker meg, liksom.
- Brage (8): Betyr det at hun var en kontrast til Victoria?
- Bjørge (10): Ja, det tror jeg du har rett i.

Det første vi ser her er at tiendeklassingen Bjørg sier at Brage har stilt et godt spørsmål. Borghild fortalte uoppfordret i intervjuet at dette også er noe som er vanlig i seminarene: *«De eldre elevene er ganske flinke til å fortelle de yngre hva de synes er gode spørsmål, og slik vil de yngre elevene etter hvert lære seg å kjenne igjen bra spørsmål»*. Det andre vi kan se i dette eksemplet er at selv om Brage har stilt det som ser ut som et faktaspørsmål, som altså skal kunne besvares ganske lett, så fører det til en diskusjon. Gjennom elevenes ulike innspill ser vi derimot at spørsmålet hans ikke har et klart svar, og heller nærmer seg å være et tolkningsspørsmål. Borghild fortalte at elevene også lærer å stille gode spørsmål gjennom diskusjonserfaringen; når de ser at et bestemt spørsmål ender opp i en diskusjon, lærer de at det var et godt spørsmål.

Vi kan også se at alle elevene i gruppen er aktive og kommer med minst ett bidrag til diskusjonen. Selv om diskusjonen etter hvert beveger seg litt bort fra hovedspørsmålet, prøver elevene fremdeles å diskutere seg frem til hvorfor Johannes faktisk ble forlovet med Camilla, til tross for at han tydeligvis ikke likte henne. Vi ser også at åttendeklassingen Brage trekker inn fagspråk når han spør om Camilla og Victoria er kontraster til hverandre, mens syvendeklassingen Brita ikke bruker det samme fagspråket når hun snakker om hva hun følte. Tiendeklassingen Bjørg inviterer henne likevel til å videreutvikle resonnetet og både Brage og Bjørnar støtter opp om svarene hennes gjennom at de sier seg enige i tolkingen hennes. I tillegg kan vi igjen se tendensen til at det er de yngre elevene som stiller oppfølgingsspørsmål som de eldre elevene svarer på.

Syvendeklassingen Britas aktivitet under denne diskusjonen stemmer ikke helt med det Borghild kunne fortelle om de yngre elevenes oppførsel under seminarene. Borghild fortalte at det ofte kan ta litt tid før de yngre elevene tør å være så mye med i seminaret og at de ofte er litt sjenerte i begynnelsen, men at de blir mer aktive når de får sett hvordan seminaret gjennomføres. Borghild hadde ellers ingen forklaring på hvorfor Brita plutselig hadde så mye å bidra med, men mente at det kunne skyldes *«enten at det var et spørsmål som opptok henne, at hun opplevde støtte fra de eldre elevene eller fordi Brage stilte et faktaspørsmål, som hun kanskje syntes det var lett å svare på»*. Brita var i alle fall ikke like aktiv da verdspørsmålet til niendeklassingen Bjørnar skulle diskuteres:

Bjørnar (9): «Hva om du måtte gifte deg med en du ikke elsket på grunn av pappas

jobb?»

Brage (8): Da hadde du jo ikke noe valg, men nå?

Bjørg (10): Jeg ville ikke gjort det, jeg ville bedt dem leve billigere.

Bjørnar (9): Hadde du turt det?

Bjørg (10): Ja, det hadde jeg.

Brita (7): Jeg vet ikke helt, jeg. Det kommer vel an på.

Her ser vi også at det bare er tiendeklassingen Bjørg som gir et klart svar, mens svaret til Brage kan indikere at han er klar over at det ikke er så lett å svare på dette spørsmålet nettopp fordi det er snakk om to ulike perioder. Britas svar kan på sin side indikere at hun enten er usikker eller at hun tenker i samme retning som Brage.

Hittil har jeg kun vist eksempler som bekrefter hovedfunnene mine. Selv om de fleste elevene fulgte spørsmål- og klassetrinnstendensen, var det noen få unntak som jeg også ønsker å løfte frem. Ett eksempel på dette er hentet fra gruppe 1:

Bano (10): «Hvordan syk var Victoria?»

Bendik (9): Hun hadde vel tuberkulose.

Bodil (8): Hva er tuberkulose, egentlig?

Beate (9): Det var vel en form for lungebetennelse, de hadde jo ikke vaksine på den tiden.

Birgit (7): Var det virkelig så farlig?

Bano (10): Tydeligvis.

Her ser vi først og fremst at Bano, som en av de eldste elevene, stiller et grunnleggende faktaspørsmål heller enn et verdi- eller tolkningsspørsmål, som hun ellers gjorde. Samtidig ser vi den samme tendensen til at de yngre elevene på 7. og 8. trinn stiller oppfølgingsspørsmål og at de eldre elevene svarer på disse. Deretter kan vi se at gruppen ikke diskuterer hvorvidt Victoria hadde tuberkulose eller ikke, siden ingen motsier Bendik eller kommer med andre forslag. Derimot diskuterer elevene hva sykdommen egentlig er og hvor farlig den er. Spesielt Birgit ser ut til å være opptatt av hvor farlig tuberkulose er, siden hun senere inviterer til å ta opp denne diskusjonen igjen når tiendeklassingen Bård stiller et verdispørsmål:

- Bård (10): «Hvis du var Victoria, ville du gått syk i selskapet?»
- Beate (9): Det ville jo vært en siste god ting, hun skulle jo dø, så ja, jeg tror det.
- Bano (10): Jeg tror ikke jeg ville gått, men jeg vet ikke.
- Birgit (7): Hvor dødelig var tuberkulose, egentlig?
- Bendik (9): Det må ha vært veldig dødelig, siden hun var så ung da hun døde.
- Borghild:** Det var veldig dødelig, ja.

Her ser vi igjen en tendens til at de yngre elevene stiller oppfølgingsspørsmål som de eldre elevene prøver å svare på. Vi ser også at Borghild igjen deltar muntlig i samtalen, hvilket hun begrunnet med at Birgit til nå hadde spurt to ganger og ikke fått noe entydig svar, og at dette kunne bety at de andre elevene egentlig ikke var helt sikre på hva som var riktig. Hun syntes også det var greit å gi elevene en fasit så lenge den ikke ville påvirke elevenes tolkning av teksten.

4.3.4 Hovedfunn 2: Sammendrag

Det andre hovedfunnet mitt var at de litterære samtaler ved Brattlia Montessoriskole karakteriseres ved tre kjennetegn. Det første er at det er elevene som stiller spørsmål til teksten og at samtaler skal bygge på disse spørsmålene. Grunnen til dette er både at det gjør elevene til mer aktive lesere og at de blir mer engasjerte deltagere fordi de får bestemme hva de skal snakke om. Det andre kjennetegnet er at læreren sjelden deltar i disse samtaler utover noen få innspill. Dette er fordi elevene skal få utforske teksten på egenhånd og konstruere sin egen kunnskap om teksten uten innblanding fra læreren, i tråd med montessoripedagogikkens prinsipper. Det tredje kjennetegnet er at elevenes bidrag ofte henger sammen med hvilket klassetrinn de tilhører. Dette er en naturlig konsekvens av aldersblandingen og viser hvilken utvikling elevene går gjennom i løpet av ungdomstrinnet. Disse funnene svarer altså på forskningsspørsmål 2, *Hva kjennetegner de litterære samtaler?*

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere hovedfunnene mine opp mot teorien og den tidligere forskningen som ble presentert i kapittel 2. Målet med denne studien har vært å besvare problemstillingen: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?* Gjennom analysen avdekket jeg to hovedfunn: at norsklæreren holder presentasjoner ved inngangen til nye temaer, og at elevene arbeider med litteratur gjennom elevstyrte seminarer.

5.1 Presentasjoner

Det første hovedfunnet mitt var at norsklæreren tar to ulike grep når hun introduserer nye litterære temaer, som altså svarer på forskningsspørsmål 1: *Hvilke grep tar norsklæreren når hun introduserer nye litterære temaer?*

Det første grepet var at læreren bruker veldig ulike innganger til de ulike temaene. Eksempelvis ble Edvard Munchs maleri *Markens grøde* brukt som en inngang til seksukersperioden ved samme navn. Dokumentarfilmer og digitaliserte kirkebøker rammet inn forfatterne Knut Hamsun og Arne Garborg, mens den samiske læreren Balder svarte på spørsmål om samisk kultur og litteratur. Meningen med disse inngangene er å vekke elevenes nysgjerrighet for det nye temaet, men ifølge montessoripedagogikken skal slike presentasjoner også vise hvordan temaet henger sammen med andre temaer. Montessoripedagogikken kaller dette et helhetlig eller kosmisk verdenssyn. Selv om nysgjerrighet og engasjement er vanskelig å måle, og selv om jeg ikke snakket med elevene, fant jeg likevel noen indikasjoner på at de ble både nysgjerrige og engasjerte; noen var inne på digitalarkivets nettsider etter presentasjonen, flere av dem stilte Balder mange spørsmål om samisk kultur og litteratur, og én elev har begynt å lære samisk.

Dette er interessante funn av flere grunner. For det første viser dataene mine at litteraturundervisningen ved Brattlia Montessoriskole har en litteraturhistorisk vinkling, i likhet med den offentlige skolen (Hultin, 2006; Palmér, 2008; Rødnes, 2014). Det som imidlertid skiller timene til Borghild fra litteraturundervisningstendensene nevnt i kapittel 2.3.2, er at forankringen i litteraturhistorien skyldes montessoripedagogikkens kosmiske

verdenssyn. *Læreplan for montessoriskolen* definerer dette som «[...] et verdenssyn der alt i universet følger en plan og henger sammen som en helhet», der undervisningens innhold «[...] går fra helhet til detalj, og tilbake til helheten» (Montessori Norge, 2020d, s. 21). Dette er i tråd med læringssynet til blant andre Barnes (2008), som hevder at all ny kunnskap vi tilegner oss, blir forstått i lys av den kunnskapen vi allerede besitter. Når elevene ved Brattlia Montessoriskole skal lære om *Victoria* av Knut Hamsun, må de altså allerede ha en viss kunnskap om historie som de kan bygge sin forståelse av *Victoria* på. Historien utgjør på den måten en helhet, mens Knut Hamsun og *Victoria* er detaljer som må forstås i sammenheng med historien.

Der eksisterende forskning viser at norskfagets litteraturhistoriske vinkling ofte henger nøye sammen med analyse og kulturarv (Bergman, 2007; Gourvennec, 2016; Skarstein, 2013), viser studien min at Brattlia Montessoriskole ser på litteraturhistorien som helheten, og ulike forfattere, kunstnere og verkene deres som detaljer. Litteraturundervisning generelt innebærer altså ofte at elevene skal lære litteraturhistorie blant annet for å kunne plassere og analysere litterære verk, mens litteraturundervisningen i montessoriskolen innebærer at elevene skal lære hvordan litteraturen er den del av og henger sammen med historien.

For det andre viser flere studier at elever generelt synes at et litteraturhistorisk perspektiv er kjedelig. Blant andre Smidt (1989) og Olin-Scheller (2006) finner at elever sjelden engasjeres av dette. Elevene jeg observerte ved Brattlia Montessoriskole viste derimot tegn til at de ble nysgjerrige på den litteraturhistoriske vinklingen og ønsket å finne ut mer. Også Penne (2006) og Bergman (2007) fant at elever kan synes at litteraturhistorie er interessant, men at det kan bli litt ensidig. Denne problemstillingen blir tatt opp hos Claudi (2019, s. 6), som drøfter litteraturhistoriens plass i norskfaget og hevder at det ikke er litteraturhistorien i seg selv som er problemet, men hvordan den formidles.

Som nevnt i kapittel 4.2, er det å presentere nytt stoff en utfordring for montessorilæreren, siden hen skal gjøre den både forståelig og interessant nok for elever som spenner fra syvende til tiende trinn (se s. 48). Claudi (2019) mener at dette problemet kan løses blant annet ved at litteraturhistorien sees som en del av teksten, heller enn noe teksten skal plasseres inn i. Dette er også noe Borghild gjør med de ulike inngangene hun brukte i timene sine, forankret i Montessoris kosmiske verdenssyn. Ettersom jeg observerte tendenser til at elevene ble

engasjerte, vil jeg hevde at disse inngangene både fungerte slik Borghild ønsket at de skulle, og at de er gode eksempler på hvordan lærere kan følge opp Claudis (2019) forslag. De er også flotte eksempler på hvilke grep norsklærere kan ta for at undervisning i litteraturhistorie ikke skal bli for ensidig, som elevene hos Bergman (2007) sier. At jeg så tendenser til at elevene ble engasjert, kan altså underbygge Claudis (2019) argument om at måten litteraturhistorien formidles på, kan påvirke elevenes engasjement.

Det andre grepet var at elevene oppfordres til å finne ut av det de er nysgjerrige på, på egenhånd. Dette er så tett knyttet til montessoripedagogikken og dens prinsipp om elevenes egen kunnskapskonstruksjon, at jeg ikke har funnet annen forskning eller teori som sier noe om dette. Jeg vil derfor ikke diskutere dette grepet ytterligere, men heller ta det opp igjen i kapittel 6.1, der jeg presenterer forslag til videre forskning.

5.2 Elevstyrte seminarer

Det andre hovedfunnet mitt var at elevene arbeider med litteratur gjennom elevstyrte seminarer. Disse er veldig vanlige i montessoriskolen (Montessori Norge, 2020a, s. 31-32; Montessori Norge, 2020d, s. 149) og analysen min avdekket at seminarene ved Brattlia Montessoriskole hadde tre kjennetegn, som altså svarer på forskningsspørsmål 2: *Hva kjennetegner de litterære samtalene?*

Det første kjennetegnet var at det er elevene, ikke læreren, som stiller spørsmål til teksten. Dette er et virkelig interessant funn, for flere studier dokumenterer en helt annen tendens i disse samtalene, nemlig at det er læreren som stiller spørsmål, gjerne til elevene heller enn til teksten, og da i form av IRE-mønsteret (Gabrielsen et al., 2019; Hultin, 2006). Det er derimot enkelte, nyere studier som viser at funnet mitt ikke er eksepsjonelt, men heller bekrefter en trend til at litterære samtaler i skolen også drives av elevspørsmål (Hennig, 2020; Nesheim, 2019; Røilid, 2019; Sommervold, 2020; Sønneland, 2019). Noe som imidlertid skiller samtalene ved Brattlia Montessoriskole fra disse andre samtalene, er at elevene settes i denne aktive posisjonen først og fremst fordi montessoripedagogikken krever det. Dette gjør det likevel ikke til et mindre viktig funn, men kan heller bidra til å underbygge Hennigs (2010, s. 178) påstand om at elevdrevne samtaler er nødvendige for at elevene skal lære å tenke selv.

Borghild fortalte i intervjuene at det ikke er innholdet i samtalen som er viktigst, men at elevene lærer å diskutere og å stille gode spørsmål. Slik samtalen forløper seg, blir det tydelig at det er like viktig at elevene får tolke teksten selv og at det ikke nødvendigvis er snakk om riktige eller gale svar. Dette bekreftes både av intervjuene med Borghild, *Læreplan for montessoriskolen* (Montessori Norge, 2020d) og *Appendiks til montessorilæreplanen 2020* (Montessori Norge, 2020a). Seminarene ved Brattlia Montessoriskole bærer altså fellestrekk med det Hultin (2006) definerte som teksttolkende samtaler, der elevene skal sette ord på egne tanker. Dette er også en viktig del av det Littleton et al. (2005) definerer som utforskende samtaler, der elevene blant annet må få lov til å stille spørsmål og i fellesskap lære hva som utgjør gode samtaler. Når elevene lærer dette, skal det ikke bare gagne dem på skolen, men også senere i livet. Dette er også essensen i montessoriskolens seminarer, men der blant andre Mercer og Littleton (2007) og Hardman (2008) mener at det er læreren som må stå for opplæring av slike samtaler fordi elevene ikke kan forventes å tilegne seg denne samtalepraksisen på egenhånd, mener montessoriskolen at elevene skal lære denne dialogformen av hverandre. En diskusjon av hvordan dette gjøres i praksis, følger diskusjonen av hovedfunn tre, som omhandler elevenes bidrag til seminaret (se s. 68).

Det andre kjennetegnet var at læreren sjelden deltar i samtalen, utover noen få innspill når elevene står fast eller henvender seg direkte til henne. Dette er den formen for litterær samtale blant andre Bommarco (2006) og Sommervold (2011) etterlyser og er følgelig et ganske spesielt funn, ettersom flere studier dokumenterer at det vanligste er at læreren i det minste styrer samtalen (Andersson-Bakken, 2015; Gabrielsen et al., 2019; Hultin, 2006; Skarstein, 2013; Sommervold, 2011; Tengberg, 2011). Noen studier har til og med funnet at den litterære samtalen brukes mer som en kontrolløvelse av elevenes kunnskap, enn en samtale (Bommarco, 2006; Kjelen, 2013). Et vanlig argument for den lærerstyrte samtalen er at læreren besitter mer kunnskap enn elevene, og følgelig må strukturere samtalen slik at elevene lærer noe av den (Helstad & Øiestad, 2017; Skarðhamar, 2011). Enkelte lærere synes derfor det er tryggere å styre samtalen selv fordi de både får kontrollert hva elevene lærer og at de lærer noe i det hele tatt (Dysthe, 1995).

Denne engstelsen for at elevkunnskapen ikke kontrolleres, hadde derimot ikke Borghild, og den eksisterer heller ikke i *Læreplan for montessoriskolen*, som understreker at seminaret ikke «[...] er en interaksjon mellom den voksne og ungdommen, og ikke påvirkning hvor den

voksne deler sin tolkning», men at elevene skal forberedes på «[...] fremtidig demokratisk interaksjon mellom likestilte borgere i et større samfunn» (Montessori Norge, 2020d, s. 149). Montessoriskolens seminarer er dermed i tråd med det blant andre Hardman (2008) ser på som skolens viktigste forsett, nemlig å lære elevene å uttrykke seg slik at de i fremtiden kan delta i samfunnet. Som nevnt er det likevel ikke innholdet i de litterære samtale som er viktig i montessoriskolen, men seminaret som form. Fordi elevene ikke må komme frem til en felles fasit eller forståelse av teksten, er det altså ingen grunn til at læreren trenger å styre samtalen i en analytisk retning. Elevene ved Brattlia Montessoriskole tar dessuten initiativ til selv å stille spørsmål, som de riktignok har forberedt på forhånd, så det er heller ikke noe behov for at læreren må stille spørsmål, slik læreren hos Sommervold (2011) måtte.

En innvending mot denne praksisen kan være at elevstyrte samtaler kan preges av manglende litterær kompetanse. Både Dysthe (1995), Helstad og Øiestad (2017), Penne (2006) og Skarøhamar (2011) peker på en bekymring for at elevene ikke lærer det de skal, uten at læreren styrer samtalen. Blant andre Rødnes og Ludvigsen (2009) finner at elevdrevne samtaler bærer preg av at elever tolker tekster ut fra egne erfaringer heller enn ut fra selve teksten, mens elevene hos Nesheim (2019) går i dialog med hverandre uten å diskutere ferdig. Andre studier finner derimot at elevene klarer å holde en faglig avstand til teksten de diskuterer (Frøyen, 2016; Hennig, 2020; Røilid, 2019; Sønneland, 2019). Jeg vil hevde at også elevene i min studie viser en evne til å diskutere det litterære fremfor det personlige, blant annet når de diskuterer hvorfor Johannes ble forlovet med Camilla (se s. 59). Selv om de med unntak av ett fagbegrep bruker det hverdagspråket Penne (2006) kritiserer, kan denne diskusjonen bidra til økt forståelse for hovedpersonen og aktuell problematikk i verket. Den kan dermed også utvide elevenes litterære forståelse og tekstkompetanse.

Det er derimot tydelige forskjeller mellom resultatene i disse studiene, og de kan trolig forklare ut fra én viktig detalj; elevene hos Hennig (2020) og Røilid (2019) er vant til litterære samtaler. Frøyen (2016) og jeg har undersøkt montessorielever, som har god trening i seminarer og er vant til at læreren ikke strukturerer samtale for dem. Elevene i studien til blant andre Nesheim (2019) er derimot ikke vant til å styre litterære samtaler selv, hvilket kan forklare at de ikke oppnår de samme resultatene. Dette underbygges hos blant annet Littleton et al. (2005), som finner at elever som har fått opplæring i hva som utgjør gode og utforskende samtaler, har flere slike samtaler enn elever som ikke har lært det samme. For at

elever skal lykkes med litterære samtaler uten at læreren deltar, må de altså få øve seg på dette.

En annen innvending kan være frykten for at elevene ikke skal være forberedt på eksamen, dersom de ikke er vant til at læreren utfordrer tolkningene deres. Denne bekymringen tok Borghild opp i intervjuene og forklarte at elevene også lærer blant annet fagbegreper og kjennetegn på litterære perioder, som de skal kunne bruke i analyser. Som nevnt i kapittel 4.3.2, observerte jeg ikke at elevene fikk noen undervisning i dette, men jeg observerte tendenser til at de kan ha gått gjennom denne tematikken på et tidspunkt blant annet fordi Borghild i to av øktene spurte etter litteraturhistoriske trekk, og fordi en av elevene i gruppe 2 brukte fagbegrepet kontrast (se s. 59). Seminarene ved Brattlia Montessoriskole bærer dessuten fellestrekk med utforskende samtaler, der elever gjennom gode dialoger skal lære av hverandre, og studier indikerer at elever internaliserer kunnskapen de får fra disse samtalene og klarer å bruke den på et senere tidspunkt (Littleton et al., 2005), eksempelvis under eksamen. En rekke studier viser også at elever som diskuterer med voksne, ofte godtar den voksnes synspunkt uten at de nødvendigvis forstår hvorfor dette synspunktet skal være riktig. Elever som diskuterer med medelever, blir derimot flinkere til å reflektere og argumentere (Damon, 1983; Dunn, 1988; Gee, 2004; Kruger, 1992; Kruger & Tomasello, 1986). På bakgrunn av dette kan en snu spørsmålet om eksamen; dersom elever ikke utfordrer lærerens tolkning av en litterær tekst, men overtar tolkningen uten å forstå den, vil de være noe mer forberedt til eksamen enn elever som har resonnert seg frem til en tolkning på egenhånd?

Det tredje kjennetegnet var at elevenes bidrag ofte henger sammen med klassetrinnet deres. Borghild fortalte i intervjuene at dette kjennetegnet gir et godt bilde på effekten av aldersblanding i montessoriskolen, samt hvilken utvikling elevene går gjennom sammen – fra syvendeklassingen som er usikker på egne svar og stiller faktaspørsmål med åpenbare svar, til tiendeklassingen som roser medelevene for gode spørsmål og inviterer til diskusjon. Jeg synes også at det gir et godt bilde på hvordan Vygotskijs proksimale utviklingssone kan fungere i praksis, og hva slags stillasbygging som må til for at elevene skal nå denne sonen. I kapittel 2.1.2 nevnte jeg at ikke alle mener at teoriene til Vygotskij og Montessori kan anvendes sammen (Demirbaga, 2018). Nå vil jeg diskutere hvordan de faktisk kan utfylle hverandre.

Grunntanken bak aldersblandingsprinsippet i montessoriskolen er at barn naturlig lærer av søsken, men at søsken sjelden er like gamle. Når elever på skolen skal lære av hverandre, bør de derfor heller ikke være like gamle der (Montessori, 1989, s. 65). Fordi barna er nærmere hverandre både mentalt og i alder, er de bedre rustet til å vite hva andre barn trenger, enn det en voksen er (s. 68-69). Den voksne hos Montessori skal i stedet legge til rette for at barna lærer å bli selvstendige. Vygotskijs proksimale utviklingssone er en mestringssone som befinner seg mellom et barns faktiske og potensielle utviklingstrinn. Mens det faktiske trinnet inneholder det barnet kan få til uten hjelp, og det potensielle trinnet rommer alt barnet ikke kan få til selv, representerer den proksimale utviklingssonen en utvidelse av det faktiske trinnet som barnet kan nå gjennom samhandling med andre (Vygotsky, 1978, s. 85-87). Denne andre trenger ikke å være en voksen, det kan også være en medelev så lenge hjelperen kan defineres som «[...] more capable» enn eleven som trenger hjelp (s. 86). Vygotskijs hjelper skal altså legge til rette for at barn kan nå opp til sin proksimale utviklingssone. I montessoriskolen er denne hjelperen gjerne en eldre elev i samme aldersblandede gruppe. Under seminarene ved Brattlia Montessoriskole vil det altså hovedsakelig være niende- og tiendeklassingene som fyller rollene som de mer kapable andre, og som skal løfte syvende- og åttendeklassingene opp på deres egne faktiske utviklingstrinn.

Tanken er altså at alle elevene i én aldersblandet gruppe ikke befinner seg på det samme faktiske utviklingstrinnet, men den proksimale utviklingssonen vil være ganske lik for alle. De eldre elevene vil dermed klare å gjennomføre et seminar på egenhånd, mens de yngre elevene ikke vil det. Seminaret som form inngår da i de eldre elevenes faktiske utviklingstrinn, mens det er på det potensielle utviklingstrinnet til de yngre elevene. Når gruppen er aldersblandet og elevene samhandler med hverandre, kan derimot de eldre elevene hjelpe de yngre med å lære hvordan seminarene skal gjennomføres på en god måte, og slik flytte seminaret til de yngre elevenes proksimale utviklingssone. Etter hvert som de yngre elevene blir tryggere på seminarformen, vil den gradvis overføres til deres faktiske utviklingsnivå. Når disse elevene så noen år senere er de eldste i den aldersblandede gruppen, vil de tre inn i rollen som «[...] more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86) og hjelpe de nye og yngre elevene til å nå det som tidligere var deres potensielle utviklingstrinn.

Denne hjelpen skal tilbys gjennom stillasbygging, som innebærer å tilpasse hjelpen etter vanskelighetsgrad slik at den som får hjelp, ikke bare får servert en løsning, men lærer

hvordan en finner frem til denne løsningen. Dette er essensen i den voksnes og de eldre elevenes rolle i montessoriskolen. Borghild fortalte i intervjuene at denne læringen blant annet skjer gjennom at de eldre elevene sier fra til de yngre når de har stilt gode spørsmål. De beste eksemplene på dette var i gruppe 1 da tiendeklassingen Bård fortalte niendeklassingen Beate at hun hadde stilt et godt spørsmål, og i gruppe 2 da tiendeklassingen Bjørg gjorde det samme med åttendeklassingen Brage, samt at hun inviterte syvendeklassingen Brita til å videreutvikle et resonnement. Jeg har ikke noe belegg for å påstå at de yngre elevene lærte noe av dette, men de fikk høre hva som utgjorde et godt spørsmål, og en mulighet til å utdype svarene. Ifølge montessoripedagogikken lærer elevene mer av dette, enn om læreren sier at de har tolket teksten riktig, og de lærer også å bli selvstendige og å frigjøre seg fra voksnes styring og tolkning. Ifølge Vygotskij vil denne stillasbyggingen medføre at elevene ved neste seminar i det minste kan stille gode spørsmål og videreutvikle resonnementer.

Det er likevel ikke sikkert at aldersblanding har en effekt på elevenes selvstendighet eller faktiske utviklingstrinn. Palmér (2008) undersøkte riktignok ikke aldersblandede klasser, men fant uansett at elevene heller henvendte seg til læreren enn medelevene. Det kan være at de bare var uvant med elevstyrte litterære samtaler, men det kan også være et tegn på at alle elevene var på det samme faktiske utviklingstrinnet. Hvis ikke det faktiske nivået til noen av dem lå i den proksimale utviklingssonen til noen andre, vil de ikke klare å løfte hverandre opp og de vil fortsette å være avhengige av læreren. Elevene ved Brattlia Montessoriskole henvendte seg derimot til læreren kun én gang, fordi ingen av dem visste om tuberkulose og pneumonia var det samme eller ikke (se s. 57). Utenom dette spilte de utelukkende på hverandre, hvilket kan indikere at de er tryggere på elevstyrte samtaler, men også at deres faktiske utviklingstrinn er forskjellige og at de derfor lærer av hverandre. En rekke studier bekrefter dessuten at barn både reflekterer mer og blir bedre til å argumentere gjennom samhandling med medelever, mens de i samhandling med voksne risikerer å godta og overta den voksnes synspunkt og tolkning uten å forstå hvorfor eller hvordan denne kan være riktig (Damon, 1983; Dunn, 1988; Gee, 2004; Kruger, 1992; Kruger & Tomasello, 1986).

5.3 Didaktiske implikasjoner

Selv om dataene mine er fra en montessoriskole, betyr ikke det at funnene mine ikke kan ha didaktiske implikasjoner for den offentlige skolen også. Noen av disse vil jeg skissere nå.

Den første implikasjonen av studien min er at Claudi (2019) kan ha rett i påstanden om at hvordan læreren presenterer og formidler en litteraturhistorisk vinkling i arbeid med litteratur, har en innvirkning på elevenes engasjement. Studier som finner at elever kjedes av litteraturhistorie, finner også en faglig og analytisk tilnærming til temaet, samt at kunnskap om litteratur vektlegges mer enn innholdet i litteraturen (Smidt, 1989; Olin-Scheller, 2006). Penne (2006) og Bergman (2007) fant derimot at noen elever synes at litteraturhistorie er interessant, men de forklarer ikke hvorfor, annet enn at det blir kjedelig hvis det er for ensidig. Når Claudi (2019) hevder at det er måten stoffet legges frem på, som er problemet, og ikke stoffet i seg selv, kan mine funn altså indikere at Borghilds innganger til litterært stoff klarer å vekke elevenes engasjement nettopp fordi de er ulike og varierte og gir elevene noe nytt hver gang. Siden jeg ikke snakket med elevene ved Brattlia Montessoriskole, kan jeg ikke påstå at Borghilds ulike innganger til litteraturarbeidet vekket deres interesse, men som nevnt så jeg tendenser til det. Dette er likevel ikke en implikasjon for at lærere bør kutte ut analytiske tilnærminger til litteratur og litteraturhistorie, men at de kan alternere disse inngangene. Lærere kan, slik de første montessorielevene sa, hjelpe elevene til å bli så engasjerte i litteratur og litteraturhistorie, at de klarer og får lyst til å jobbe videre med det selv.

Den andre implikasjonen av studien min er at elevstyrte litterære samtaler er gode utgangspunkt for læring, både for å lære om litteratur og for å lære gode samtalepraksiser. Lærerstyrte samtaler er derimot mest utbredt, og blant andre Dysthe (1995) og Skarðhamar (2011) begrunner dette med en bekymring blant lærere for at de ikke får kontrollert elevenes kunnskaper, at de ikke er analytiske nok eller at de ikke lærer noe av samtalen. Selv samtaler som ikke direkte er vurderingssituasjoner, får da et bakteppe av kontroll og vurdering. Imidlertid mener Hennig (2010) at det er viktig at elevene får styre samtalene selv, fordi dette også vil lære dem å bli selvstendige tenkere. Denne selvstendigheten, det å frigjøre seg fra andres tolkninger og å utvikle og forsvare egne meninger, er et av målene med seminarene jeg observerte ved Brattlia Montessoriskole. Elevene skal lære å diskutere med andre, stille gode spørsmål og forsvare synspunktene sine når de snakker om en tekst, fordi samfunnet forventer av dem som voksne at de også kan dette på andre områder. De skal utvikle selvstendighet og skal lære av hverandre hvordan en god samtale gjennomføres. Flere studier bekrefter at elever lærer dette best, når de ikke snakker med voksne (Damon, 1983; Dunn, 1988; Gee, 2004;

Kruger, 1992; Kruger & Tomasello, 1986), og dette er også et langsiktig mål med de utforskende samtaler til Littleton et al. (2005).

Lærerstyrte samtaler er som nevnt mer utbredt enn elevstyrte, og en innvending mot å øke bruken av elevstyrte samtaler, er at læreren ikke får vurdert hva elevene tilegner seg av kunnskaper. Barnes (2008) peker på at slik vurdering er viktig i skolen, men at elevene ikke bør vurderes mens de fremdeles prosesserer ny kunnskap. Elevene må få muligheten til å utforske og forstå ny kunnskap i lys av det de allerede vet, før denne kunnskapen skal testes. Denne muligheten kan de få gjennom elevstyrte, utforskende litterære samtaler.

Dersom elevene skal få noe ut av elevstyrte litterære samtaler, kreves det derimot trening (Mercer & Littleton, 2007). I studier der elevstyrte samtaler gir gode resultater, som hos Hennig (2020), har elevene ofte erfaring med å styre samtalen selv, mens i studier som viser at elevene ikke mestrer denne selvstendigheten, som hos Nesheim (2019), er elevene derimot mindre vant til elevstyrte samtaler. Elevene hos Frøyen (2016) og meg går på montessoriskoler med aldersblanding, så de begynner tidlig med slike samtaler og lærer av hverandre hvordan de skal gjennomføres. Elever som ikke går i aldersblandede klasser, vil ikke nødvendigvis ha den samme muligheten til å lære av hverandre. Da er det opp til læreren å lære elevene dette (Littleton et al., 2005; Mercer & Littleton, 2007; Hardman, 2008).

Lærere kan, slik de første montessorielevene sa, hjelpe elevene til å utvikle en god samtalepraksis slik at de klarer å diskutere blant annet litteratur på egenhånd.

6 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere funnene mine og gi et endelig svar på problemstillingen min. Jeg vil også komme med noen forslag til videre forskning, i kapittel 6.1.

Målet med denne studien har vært å svare på hovedproblemstillingen min: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?* Gjennom fem uker har jeg fulgt én norsklærer og klassen hennes på Brattlia Montessoriskole, og samlet inn data gjennom observasjon og kvalitative lærerintervju. Jeg anvendte konvensjonell innholdsanalyse på intervjuene med Borghild og analyserte observasjonsnotatene i lys av intervjuene. To forskningsspørsmål ble også formulert som hjelp til å besvare problemstillingen. Disse ble besvart gjennom to hovedfunn, som da også har bidratt til å svare på hovedproblemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet, *Hvilke grep tar norsklæreren når hun introduserer nye litterære temaer?*, blir besvart av hovedfunn 1: norsklæreren, Borghild, holder presentasjoner ved inngangen til nye temaer, der hun vektlegger elevaktivitet, elevdrevet kunnskapskonstruksjon, og at elevenes nysgjerrighet for det nye temaet skal vekkes gjennom ulike innganger til stoffet. Essensen i disse presentasjonene er at Borghild skal pirre elevenes nysgjerrighet nok til at de får lyst til å utforske temaet videre på egenhånd. På denne måten vil de både konstruere sin egen kunnskap og lære å bli uavhengige av voksnes hjelp.

Det andre forskningsspørsmålet, *Hva kjennetegner de litterære samtalene?*, blir besvart av hovedfunn 2: de litterære samtalene er elevstyrte og kalles seminarer, som er en vanlig arbeidsform i montessoriskolen. De viktigste kjennetegnene er at elevene stiller spørsmål til teksten, at læreren sjelden deltar i samtalen, og at elevenes bidrag henger sammen med klasstrinnene deres. Essensen i disse samtalene er at elevene skal lære å diskutere og argumentere slik at de er forberedt på voksenlivet, og at de lærer dette best når ikke læreren blander seg inn i samtalen.

Sammen svarer disse hovedfunnene også på hovedproblemstillingen min: *Hva karakteriserer litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved en montessoriskole?* Litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved Brattlia Montessoriskole karakteriseres av et overhengende mål om

økende selvstendighet. Alt læreren gjør skal føre til at elevene gradvis blir mer selvstendige. Når elevene skal introduseres for nye litterære temaer, sørger læreren for at presentasjonene er spennende og engasjerende nok til at elevene ønsker å jobbe videre med det nye temaet på egenhånd. Dermed lærer de både å tilegne seg mer kunnskap uten å få den direkte fra læreren, i tillegg til at blir mer selvstendige i videre arbeid. Når elevene skal arbeide med litteratur, gjøres dette blant annet gjennom elevstyrte seminarer der elevene har forberedt spørsmål til teksten i forkant, og de står fritt til å diskutere det de vil uten at læreren blander seg inn. Selv om elevene diskuterer en tekst, forbereder seminaret dem på voksenlivet ved at de lærer å lytte og å argumentere med elever som ikke er nøyaktig like gamle som dem selv.

I kapittel 2 beskrev jeg den voksnes rolle i montessoriskolen, og at hens forsett er å hjelpe elevene til økende selvstendighet og frigjøring fra voksnes støtte, uavhengig av fag eller gjøremål. Barna Montessori observerte, fant selv et uttrykk for dette: «Hjelp meg til å gjøre det selv!» (Montessori, 2009, s. 134). Og det er dette som er essensen i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet ved Brattlia Montessoriskole; norsklæreren Borghild skal hjelpe elevene til å klare seg selv.

6.1 Forslag til videre forskning

De fleste studier rundt montessoriskolen forsøker å måle effekten av montessoripedagogikken ved å sammenligne skoleprestasjonene til montessorielever og andre elever, fra barnehagenivå til videregående. Det norske forskningsfeltet er begrenset til masteroppgaver, og flertallet av disse handler enten om barnetrinnet eller er rene dokumentanalyser. Det er med andre ord begrenset med forskning på ungdomstrinnet i montessoriskolen, og enda mindre på hvordan undervisningen foregår i praksis. Gjennom denne studien har jeg prøvd å bidra med litt mer kunnskap på disse områdene, men det er fremdeles mye som gjenstår og basert på min egen studie har jeg noen forslag til fenomener som bør forskes videre på.

For det første har jeg argumentert for at elevene ved Brattlia Montessoriskole ikke ser ut til å kjedes av litteraturhistoriske vinklinger under presentasjoner fordi Borghild bruker ulike innganger for å knytte litteraturhistorien til ulike forfattere og verk. Dette mener jeg videre kan indikere at Claudi (2019) har rett i sin påstand om at det ikke er litteraturhistorien i seg selv elevene synes er kjedelig. Fordi jeg bare har observert tendenser uten å snakke med

elevene, kan jeg derimot ikke slå fast at dette er tilfellet. Andre forskere kan undersøke dette nærmere, finne ut hva slags innganger elevene synes er mest spennende, og kanskje avdekke forskjeller mellom hva elever i offentlig skole og montessoriskolen foretrekker.

For det andre fikk jeg ikke diskutert det andre kjennetegnet på mitt første hovedfunn, nemlig at elevene oppfordres til å finne ut av det de er nysgjerrige på, på egenhånd. I montessoriskolen henger dette sammen med at elevene skal bli selvstendige gjennom å løse problemer og konstruere egen kunnskap, uten at læreren skal gi dem en fasit. Kanskje andre forskere kan undersøke om dette faktisk har en innvirkning på elevenes tilegnelse av kunnskap og fremtidig problemløsning?

For det tredje argumenterte jeg for at elevstyrte litterære samtaler i montessoriskolen ikke brukes bare for å utforske litterære tekster, men også for å lære elevene å kommunisere, uttrykke seg, diskutere og argumentere for synspunktene sine, samt å lytte til medelevene. I montessoriskolen kalles disse samtaler seminarer og meningen med dem er å forberede elevene på voksenlivet og videre skolegang. Siden montessoriskolen bare går opp til tiende trinn, må disse elevene begynne på offentlige eller andre private videregående skoler. En interessant studie kunne ha vært å følge opp disse elevene på videregående og vurdere deres bidrag opp mot medelever som hele tiden har gått på offentlig skole. Har elevstyrte seminarer på montessoriskolen hatt en innvirkning på deres evne til å argumentere og diskutere senere? Er det noen forskjell i eksamensresultatene blant elever som har fått god opplæring i elevstyrte litterære samtaler, sammenlignet med elever som ikke har det?

For det fjerde har jeg i denne studien inntatt et lærerperspektiv, og jeg har fulgt én norsklærer ved én montessoriskoleskole. Det kunne ha vært veldig spennende å se hva slags resultater andre forskere fikk på andre skoler, med andre lærere, eller ved å innta et elevperspektiv. Fordi læreren i studien min ikke er utdannet montessoripedagog, er det også rom for å studere lærere som er utdannede montessoripedagoger.

Litteratur

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 3-4(35), 280-298.
https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/np/2015/03-04/naar_aapne_spoersmaal_ikke_er_aapne_-_hva_karakteriserer_laerers
- Aschim, A. (2008). *Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på ungdomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-19236>
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools* (s. 131-150). Sage Publications.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Inc.
- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* [Doktoravhandling, Malmö högskola]. MUEP.
<http://hdl.handle.net/2043/4465>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktoravhandling, Malmö högskola]. MUEP.
<http://hdl.handle.net/2043/7212>

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16) (W. Hansen, overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2010).
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 2, 1-13.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/i-blindsonen?rq=claudi>
- Cockerille, A. G. (2014). Reading Workshop in the Montessori Classroom. *Montessori Life*, 26(3), 36-43.
<https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/1654946560/fulltextPDF/F234F1D6FF242CEPQ/1?accountid=14699>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5. utg.). RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. utg.). Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. Routledge.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. The Falmer Press.

- Demirbaga, K. K. (2018). A comparative analysis: Vygotsky's sociocultural theory and Montessori's theory. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 15, 113-126.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K. & Grimm, K. J. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217.
<https://doi.org/10.1080/02568540709594622>
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Blackwell.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt forlag.
- Emerson, R., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139.
https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Frøyen, S. H. (2016). *Å finne ei løysing saman. Ein studie av bokseminar som undervisningsform* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-57180>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1- 32.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (s. 1-14). Primary English Teaching Association.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456447.pdf>
- Hardman, F. (2008). Teachers' Use of Feedback in Whole-class and Group-based Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools* (s. 131-150). Sage Publications.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm AS.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136-151.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie* [Doktoravhandling, Örebro Universitet]. DiVA.
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A137146&dswid=-527>
- Johansen, N. (2016). Et sted for studier og arbeid. *Montessori*, 3.
<https://montessorinorge.no/et-sted-for-studier-og-arbeid/>
- Johnsen, M. (2015). *Montessoripedagogikk i praksis* [Masteroppgave, MF Vitenskapelig Høyskole for teologi, religion og samfunn]. MF Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2373812>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktoravhandling, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open Vitenarkiv.
<http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kruger, A. C. (1992). The Effect of Peer and Adult-Child Transactive Discussions on Moral Reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(2), 191-211.
<https://www.jstor.org/stable/23087381>
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1986). Transactive Discussions With Peers and Adults. *Developmental Psychology*, 22(5), 681-685.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.681>
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. & Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Oplandske Bokforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.) (T. M. Anderssen & J. Rygge, overs.). Gyldendal.

- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.3102/00346543052001031>
- Leonard, G. (2013). Deepening Cosmic Education. *Namta Journal*, 38(1), 135-144.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1078015>
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
<https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A. & Bray, P. M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years*, 25(2), 167-182.
<https://doi.org/10.1080/09575140500128129>
- Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13.
<https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
- Magnussen, P. A. (2020). *En undersøkelse av hvordan «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet fremstilles i tre utgaver av Læreplan for montessoriskolen og mulige implikasjoner for pedagogisk ledelse* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-85851>

- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 2(11), 1-9.
<https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3. utg.). Sage.
- McDurham, R. (2011). *A comparison of academic achievement for seventh and eighth grade students from Montessori and non-Montessori school programs* [Doktoravhandling, Tarleton State University]. ProQuest.
<https://search.proquest.com/openview/e9e92d4e3ccf8a5eb5c8193714989a1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Phillips, T. & Somekh, B. (1991). Spoken Language and New Technology (SLANT). *Journal of Computer Assisted Learning*, 7(3), 195-202.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00248.x>
- Montessori, M. (1948a). *The discovery of the child* (M. A. Johnstone, overs.). Kalakshetra Publications. (Opprinnelig utgitt 1909)
- Montessori, M. (1948b). *To educate the human potential*. Clio Press.
- Montessori, M. (1989). *The child, society and the world: Unpublished speeches and writings* (C. Juler & H. Yesson, overs.). Clio Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Montessori, M. (1991). *The advanced Montessori method: Spontaneous activity in education* (F. Simmonds & L. Hutchinson, overs.) Clio Press. (Opprinnelig utgitt 1918)
- Montessori, M. (2006). *Barnesinnet* (D. Zangani Helgesen, overs.). Montessoriforlaget. (Opprinnelig utgitt 1949)

- Montessori, M. (2009). *Barndommens gåte* (M. Lexow, overs.). Montessoriforlaget.
(Opprinnelig utgitt 1936).
- Montessori Norge. (2020a). *Appendiks til montessorilæreplanen 2020*. Hentet 24.01.2021 fra
https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/11/Montessori_appendiks_04.pdf
- Montessori Norge. (2020b). *Barnehager og skoler*. Hentet 15.06.2020 fra
<https://montessorinorge.no/barnehager-og-skoler/>
- Montessori Norge. (2020c). *Faktabokser*. Hentet 04.05.2021 fra
<https://montessorinorge.no/faktabokser/>
- Montessori Norge. (2020d). *Læreplan for montessoriskolen*. Hentet 24.01.2021 fra
https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/10/Montessori_laereplan_092020_skjerm-002.pdf
- Montessori Norge. (2020e). *Om Montessori Norge*. Hentet 30.03.2021 fra
<https://montessorinorge.no/om-oss/>
- Montessori Norge. (2020f). *Starte montessoriskole*. Hentet 30.03.2021 fra
<https://montessorinorge.no/starte-skole-eller-barnehage/starte-montessoriskole/>
- Nesheim, K. (2019). «*Du tenker jo mer når det er vanskelig*» [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage.
<http://hdl.handle.net/11250/2629280>
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3. utg.). Allyn and Bacon.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.

- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* [Doktoravhandling, Karlstads Universitet]. DiVA.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* [Doktoravhandling, Uppsala Universitet]. DiVA.
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171566/FULLTEXT01.pdf>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Peng, H.-H. & Md-Yunus, S. (2014). Do Children in Montessori Schools Perform Better in the Achievement Test? A Taiwanese Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 46, 299-311.
<https://doi.org/10.1007/s13158-014-0108-7>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. Doktorgradsavhandlingar ved ILS.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Pike, M. A. (2003). From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 61-72.
<https://doi.org/10.2307/3527455>
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371).
<https://doi.org/10.1086/428885>

- Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 81-99) (W. Hansen, overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2010).
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5.
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur; samtaler og tekst. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 235-249.
<https://www.idunn.no/np/2009/02/art04>
- Røilid, M. (2019). *Tekst i kontekst?* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open Vitenarkiv.
<http://hdl.handle.net/11250/2610088>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. D. C., de Maeyer, S. & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Sellevoll, M. B. (2016). *Grammatikk og didaktikk* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA Vitenarkiv.
<https://hdl.handle.net/1956/12063>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. BORA Vitenarkiv.
<https://hdl.handle.net/1956/7694>

Slotterøy, S. (2020). Det spesielle som det ordinære [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet].
Brage iNN.

<https://hdl.handle.net/11250/2739009>

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* [Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim]. Universitetsforlaget.

Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.

Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 3, 32-41.

Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage iNN.

<https://hdl.handle.net/11250/2656507>

Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. desember). *Elevar i grunnskolen*. Hentet 18. januar 2021 fra

<https://www.ssb.no/utgrs>

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage.

<http://hdl.handle.net/11250/2630411>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45) (W. Hansen, overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2010).

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet]. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I M Lillevangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahl-Larsson (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *LK13 – Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål etter 10. årstinn*. Hentet 28.04.2021 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2020). *LK20 – Læreplan i norsk (NOR01-06). Kompetansemål etter 10. trinn*. Hentet 28.04.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Vangen, K. (2015). *En studie av montessoripedagogikk: En kan ikke drasse med seg 17 epler hele livet* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin Vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/10037/8092>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Red.)). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Søkestrenger på Google Scholar	XIV
Vedlegg B: Godkjenning av NSD-søknad	XV
Vedlegg C: Intervjuguide 1	XVI
Vedlegg D: Intervjuguide 2	XVII
Vedlegg E: Informasjonsskriv	XVIII
Vedlegg F: Samtykkeerklæring	XX
Vedlegg G: Seminarveileder	XXI
Vedlegg H: Spørsmålsark til seminar	XXII

Vedlegg A: Søkestrenger på Google Scholar

Søkestreng	Antall treff
«Montessori»	283 000
«Montessori literature»	41 700
«Montessori literary»	10 700
«Montessori literature study»	37 100
«Montessori literary study»	9420
«Montessori language arts»	35 200
«Montessori dialogue»	21 900
«Montessori discussion»	42 500
«Montessori literary discussion»	8530
«Montessori literature discussion»	32 600
«Montessori reading»	43 200
«Montessori workshop»	15 700
«Montessori reading workshop»	9930
«Erdkinder»	330
«Montessori litteratur»	2090
«Montessori litteratur studie»	1970
«Montessori studie»	13 800
«Montessori dialog»	8580

Vedlegg B: Godkjenning av NSD-søknad

Melding

18.06.2020 13:44

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 886648 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.06.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg C: Intervjuguide 1

Temaer vi bør komme inn på:

- Deg og Montessoripedagogikk
 - Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?
 - Offentlig skole / annen skole først?
 - Hvor lenge har du jobbet i Montessoriskolen?
 - Hvorfor har du valgt å jobbe i Montessoriskolen?
- Litteraturarbeid
 - Hvordan arbeider dere med litteratur?
- Observasjonen
 - Er det jeg har observert veldig representativt for lærerens undervisning?
 - Er det jeg har observert veldig representativt for Montessoripedagogikken?
 - Annet om konkrete observasjoner?

Vedlegg D: Intervjuguide 2

Spørsmål du burde stilt forrige gang:

- Jeg observerte en seksukersperiode som het «Markens grøde». Hvorfor deler dere semesteret inn i seksukersperioder?
- Gjelder disse periodene absolutt alle fag, eller bare norsk?
- Hvis alle fag, hvorfor?
- Hvis bare norsk, hvorfor?
- Hvorfor var temaet «Markens grøde»?

Spørsmål til denne gangen (avhenger av hva du har observert):

- Jeg observerte Kan du si litt mer om dette?
 - Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?
 - Kan du utdype det?
- Jeg observerte Hvorfor valgte du å gjøre dette?
 - Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?
 - Kan du utdype det?
- Kan du fortelle meg litt om...?
- Hva tenker du om...?

Vedlegg E: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Taktikk for didaktikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan det undervises i litteratur i offentlig skole og Montessoriskolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk. Bakgrunnen for prosjektet er at det er forsket ekstremt lite på Montessoripedagogikken i Norge, mens vi vet ganske mye om hva som foregår i den offentlige skolen, spesielt om litteraturundervisning. Formålet med prosjektet er da å undersøke hvordan det undervises i litteratur i norskfaget i ungdomsskoler med ulik pedagogisk tilnærming. Det er altså offentlig skole og utvalgte Montessoriskoler som skal undersøkes.

Prosjektets problemstilling er som følger: «*En studie av to tilnærminger til litteraturundervisning i norsk ungdomsskole – hvordan undervises det i litteratur i norsk i skoler med ulik pedagogisk tilnærming, herunder offentlig skole og Montessoriskole?*»

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i norskfaget på en Montessoriungdomsskole. Det er et begrenset antall skoler som er med i studien og du blir spurt fordi rektor ved skolen din har sagt ja til at skolen kan være med i studien. Kontaktopplysningene dine er hentet fra skolens nettsider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil observere noen av norsktimene dine der du underviser i litteratur. Jeg vil observere «stille», altså vil jeg bare ta notater og ikke forstyrre på noen som helst måte. Jeg vil heller ikke gjøre noen opptak i form av lyd, bilde eller video.

Jeg vil også intervju deg i etterkant av de observerte timene. Jeg kommer til å stille deg spørsmål om Montessoripedagogikk, litteraturarbeid og det jeg konkret har observert i timen. Jeg tar lydopptak av og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare veilederen min og jeg som vil ha tilgang til opplysningene dine. Navnet ditt og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en kryptert harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og dataene slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved student Carine Hiorth-Schøyen Bratlie (chbratl@student.uv.uio.no) og veileder Kari Anne Rødnes (k.a.rodnes@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Anne Rødnes
(Veileder)

Carine Hiorth-Schøyen Bratlie
(Student)

Vedlegg F: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Taktikk for didaktikk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisning
- å delta i intervju med opptak
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til desember 2021

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg G: Seminarveileder

Veileder for seminar

Seminarets struktur

1. **Innledning.** Leder sørger for oppsummering av teksten.
2. **Spørsmål til diskusjon.** Alle bidrar.
3. **Evaluering.** Hva gikk bra, hva kan bli bedre?

Harmoni og høflighet

Alles ansvar

Alle forbereder seg ved å lese og lage spørsmål

Alle som ikke har forberedt seg sitter utenfor sirkelen og tar notater

Alle ser på hverandre når de snakker, og bruker hverandres navn

Alle er oppmerksomme på andre som vil snakke

Alle forsøker å inkludere gjennom kroppsspråk og ordbruk

Alle viser respekt for hverandre, selv om man er uenige

Leders ansvar

Innlede seminaret, ha en kort oppsummering av dagens tekst

Åpne for spørsmål, invitere alle til å delta i samtalen

Styre ordet dersom når det blir nødvendig

Lede seminaret videre når ett spørsmål virker ferdig snakket

Passe tiden, sørge for at det er tid for evaluering til slutt

Spørsmålstyper

Tolkings spørsmål hjelper oss å forstå hva teksten eller forfatteren prøver å fortelle oss.

Eksempel: «Hvorfor ble hovedpersonen i boken så lei seg i kapittel 3?», «Hvorfor tror dere forfatteren fokuserer så mye på at det regnet den dagen?», «Hva tror dere moren til hovedpersonen følte i det øyeblikket?», «Hvordan vil dere beskrive hjemmet til hovedpersonen? Er det koselig eller trist?»

Det finnes ikke fasitsvar på tolknings spørsmål, men man bør begrunne svaret sitt.

Faktaspørsmål er spørsmål som det er enklere å finne fasitsvar på. Faktaspørsmål kan være av typen «Hvordan klarte han å komme seg løs?» eller «Hva er de to viktige oppdagelsene som forskerne i artikkelen har gjort?» Et godt faktaspørsmål har riktig svar skrevet i parentes bak seg.

Et **verdispørsmål** handler om våre egne verdier og hva vi selv står for. Eksempel: «Karakteren i boka lar alltid være å bruke vold. Hadde dere klart å la vær å bruke vold, selv når noen var veldig slemme med dere? Når synes du det er greit å bruke vold?»

Vedlegg H: Spørsmålsark til seminar

Skjema for spørsmål til seminar

Navn: _____

Dato: _____

Tekst:

Hva slags type spørsmål er det?
Huk av i riktig boks.

Fakta Tolkning Verdi

Spørsmål 1:

Spørsmål 2:

Fakta Tolkning Verdi

Spørsmål 3:

Fakta Tolkning Verdi

Spørsmålene dine kan gjerne ha med en sidereferanse eller et sitat. Et godt tolkningsspørsmål tar gjerne utgangspunkt i et kort utdrag fra teksten.

Dersom du finner en kort eller lang formulering i teksten som du synes var fin eller spesiell, kan du velge å skrive ned den i stedet for å lage et «vanlig» spørsmål.