

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Tittel:

«Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?»

Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på
skjønnlitteraturundervisning

Lisa Stien Strand

Oppgnr; 18/2012

ISSN; 1890-4998

ISBN; 978-82-7314-703-5

Ant studiepoeng:

60 stp

ST305L Masteroppgaven

Høst 2012

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

BODØ

”Lese og leke er verdensbeslektet: Gjennom hengivelsen handler det om å overskride seg selv, gå opp i noe større der du selv inngår, der du *blir* fiksjonen – helten, forbildet, drømmen – og i kraft av dette vokse i erkjennelse og viten (Bjørkvold 1996). Slik sett er også lesing av skjønnlitteratur en lek. Enten er du med på leken fordi fiksjonen er godt nok fortalt og derfor talende for deg, til deg: Du er med på forfatterens invitt, du leker med, dikter videre – analogt. Eller også er bokas forfatter ikke din lekekamerat, forfatterens historie stemmer ikke med deg: Du avviser å delta, boka fanger deg ikke, du vender leken ryggen. Slik er lekens psykologiske utfordring, et imperativt enten/eller, uten slingringsmonn.”

Jon-Roar Bjørkvold (1998): *Skilpaddens sang* (s. 95)

Forord

Da jeg gikk inn i arbeidet med denne masteroppgaven, hadde jeg ett klart siktemål: Jeg ville lære mer om undervisning av faglig sterke elever. Faget mitt er norsk. Der har jeg lang undervisningserfaring og det var derfor naturlig for meg å vie min oppmerksomhet nettopp mot norskfaget. Arbeidet har medført mye tid og krefter. Men det har vært en svært lærerik vei å gå.

Mange har ventet tålmodig på at jeg skulle bli ferdig. Mannen min, barna mine, elevene mine, kolleger, slekt og venner. Takk til alle som har ventet og støttet meg underveis. Nå kan jeg ta livet mitt tilbake, som har ligget på vent i all den tid jeg har jobbet med denne oppgaven.

Takk til Marit Krogtuft, universitetslektor ved Universitetet i Nordland, som har vært min altoppofrende veileder, trøster i motgang og heilagjeng i medgang. Hennes støtte og veiledning har vært uvurderlig. Du er et funn, Marit!

- -

Oppgaven er delt inn i 6 deler, som hver er delt inn i underkapitler. *Kapittel 1* omhandler bakgrunnen for valg av tema til min studie og en nærmere presisering og avgrensning av problemstillingen og dens underspørsmål. *Kapittel 2* handler om tilpasset opplæring og norskfaglige betraktninger og teorier. I dette kapitlet gjør jeg rede for teorien jeg har lagt til grunn for drøftingen. *Kapittel 3* er metodekapitlet, hvor jeg gjør rede for metoder, utvalg og vurderinger jeg gjorde rundt innhentning av mitt empiriske grunnlag. Der fins også en grundig gjennomgang av forskningsetiske betraktninger. I *kapittel 4* gjøre jeg rede for mitt empiriske grunnlag som «thick descriptions». Jeg har lagt vekt på å gi en utfyllende oppsummering av intervjuene, for å gi et utdypende bilde av grunnlagsmaterialet. *Kapittel 5* inneholder drøftingene jeg gjorde på bakgrunn av innsamlet materiale. Der har jeg lagt særlig vekt på forhold som gjelder den faglig sterke eleven og skjønnlitteraturundervisningen. Og til slutt i *kapittel 6* avrunder jeg det hele og trekker en konklusjon. Vedlegg som er anført i oppgaven underveis ligger bakerst.

Lisa Stien Strand

Hansnes, 15.nov. 2012

Forord	2
INNHOLDSFORTEGNELSE	3
Sammendrag (norsk)	5
Abstract	6
1.0 Tema og problemstilling	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Studiens formål	12
1.4 Noen avgrensninger og begrepsbruk	13
2.0 Teori	13
2.1 Læreplanen Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring	13
2.1.1 Hva er tilpasset opplæring?	15
2.1.2 Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven	16
2.2 Den faglig sterke eleven	18
2.2.1 Er høye karakterer nok?	18
2.2.2 Faglig selv vurdering og mestringsforventning	21
2.2.3 Forventning og engasjement	22
2.2.4 Læringsmiljø og målstrukturer	23
2.2.5 Ettergivenhet	25
2.3 Det norskfaglige perspektivet	26
2.3.1 Kunnskapsløftet og norskfaget	26
2.3.1.1 Kompetansemål	27
2.3.1.2 <i>Literacy</i> -reformen	29
2.3.2 Litteraturundervisning; en utfordrende og mangfoldig idrett	30
2.3.3 Litteraturdidaktiske betraktninger	32
2.3.3.1 Forskning på elever og litteraturundervisning	32
2.3.3.2 Resepsjonsteoretisk tilnærming	35
2.3.3.3 Blekkflekker på et papir	37
2.3.3.4 Med de riktige «briller på»	39
2.3.3.4.1 Fiksjonskompetanse	39
2.3.3.5 Endret innhold og norsklærerrolle	42
3.0 Design og metode	43
3.1 Kvalitativ forskningsdesign; casestudie	43
3.2 Kvalitativ metodetilnærming	44
3.3 Operasjonalisering	45
3.3.1 Semistrukturert intervju	45
3.3.2 Observasjon	46
3.4 Utvalg	47
3.4.1 Utvalgs kriterier	48
3.5 Forskningens kvalitetssikring og etikk	50
3.5.1 Utvalgsprosedyrer og anonymitet	51
3.5.2 Validitet og reliabilitet	52

3.5.2.1	Validitet og forskerrollen	52
3.5.2.2	Validitet, forskningsopplegg og datamaterialet	53
3.5.2.3	Reliabilitet	55
3.5.3	Etikk	56
4.0	Empiri	56
4.1	Undersøkelsesskolen og informantene	56
4.2	Norsklærerne	57
4.2.1	En kort presentasjon	57
4.2.2	Lærerstemmer	58
4.2.2.1	Hva skjedde i klasserommet?	58
4.2.2.2	Skjønnlitteraturundervisning	60
4.2.2.3	Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven	64
4.2.2.4	Rammefaktorer; utfordringer og begrensninger	66
4.2.3	Oppsummering av lærerintervjuene	68
4.3	Elevinformantene	70
4.3.1	En kort presentasjon	71
4.3.2	Fire elevstemmer	72
4.3.2.1	Skolefag og utfordringer	73
4.3.2.2	Tilpasset opplæring	73
4.3.2.3	Norskfaglige ferdigheter	75
4.3.2.4	Arbeid med skjønnlitteratur	77
4.3.2.5	Muligheter og forventninger til læreren	82
4.3.2.6	Karakterer som veiviser	85
4.3.3	Oppsummering av elevintervjuene	87
4.4	Observasjonene	90
4.4.1	På jakt etter sjangerkarakteristika	90
4.4.2	Med åpning for undring	93
4.4.3	Oppsummering av observasjonene	97
5.0	Drøfting	98
5.1	Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven	99
5.1.1	«Det gjelder jo for alle, men...»	100
5.1.2	«Tilpasset opplæring, er det for de som er dårlige, eller...?»	101
5.1.3	«Flink? Jeg?!?»	103
5.1.4	Mestring og forventninger	105
5.1.5	Rammefaktorer	107
5.2	Pedagogiske og didaktiske perspektiver	109
5.2.1	Kombinasjonsstrategier	110
5.2.2	Undervisning i skjønnlitteratur	111
6.0	Avrunding og konklusjon	114
	Kilder	118
	Vedlegg	122-133

Sammendrag

I *Kunnskapsløftets* generelle del formuleres tilpasset opplæring slik:

Alle skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlig vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

Dette, sammenholdt med Opplæringslovens § 1-3 som hjemler retten til tilpasset opplæring for alle, som skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev, gjorde meg nysgjerrig på hvordan faglig sterke elever følges opp innenfor norskfaget. Jeg ønsket å finne ut hva slags litteraturundervisning som stimulerer faglig sterke elever best, hvordan dette skjer i klasserommet, samt se nærmere på effekten av denne satsingen.

Langt på vei har jeg fått svar på mine underliggende forskningsspørsmål. De faglig sterke norskelevne får bare i begrenset grad tilpasset opplæring, og når de får det er det på *andres premisser*. De brukes som ressurspersoner i klassene, som inspirasjon og idébank for mindre motiverte, eller svake lesere. Men tilpasset opplæring, *der de selv er premissleverandører*, er fortsatt tilnærmet manglende, noe de faglig sterke elevene også registrerer.

Lærerne *ønsker* i stor grad å følge opp de faglig sterke elevene, men erfarer at rammefaktorene setter grenser for hva de kan makte. Klassene er store, delingstimene er få, elevsammensetningen er mangeartet med stort sprik i faglige forutsetninger. Å arbeide seg inn i litteraturen krever mye *tid*; tid til samtaler, analyse og tolkninger. Litteraturundervisningen som tilbys i denne studien preges i betydelig grad av det Schüllerquist kaller *kombinasjonsstrategier*, der lesning av litteratur primært har et annet formål enn litteraturen selv. Rammefaktorer kan bidra til å begrense mulighetene for å tilby tilpasset opplæring for de som klarer seg best alene i klasserommet; de faglig sterke elevene.

Denne oppgaven drøfter forhold ved tilpasset opplæring for faglig sterke elever og hvordan elever og lærere oppfatter dette. Videre drøfter den forhold ved litteraturundervisning på generelt grunnlag, men også som et tilbud til faglig sterke elever. Disse elevene har et klart budskap: «Ikke flere oppgaver på planen!» De ønsker mer utfordrende oppgaver som kan stimulere dem til vekst.

Abstract

Title: "Maybe I fancy a challenge, or something like that?" Teaching talented students in literature.

Kunnskapsløftet says as follows:

Every student should, in work with the subjects, have the opportunity of facing challenges they can aspire to, and in a way that they can manage on their own or together with others. It also applies to students with particular disabilities or special abilities and talents in different subject areas.

The idea of finding out how students with special abilities and talents meet this in the subject Norwegian triggered my curiosity. I wanted to find out this: what kind of literature teaching challenge these talented students the most, how shall this appear in the classroom, as well as having a closer look on this initiative.

In a far way to, I have found the answer to my underlying research issues. The students with special abilities and talents get, only in a small scale, special training in this subject, and when they do, it is on *someone else's terms*. They are used as resourceful persons in the classes, as inspiration and "think tank" for less motivated, or poor readers. However, special training, where these talented students are the stakeholders, is still virtually absent. These talented students perceive this.

Teachers want, to a great extent, to meet the needs of these talented students. However, they have the experience that frame factors limit their maximum potential. Their classes are large, extra resources in terms of extra time are few, the composition of students is diverse with a large gap concerning academic qualifications. Reading up the literature requires lot of time, time to discuss, analysis and interpretation. Literature teaching offered in my study is, to a great extent, characterized by what Schüllerquist calls *combination strategies*, where the purpose of reading literature is different from the literature itself. Frame factors may limit the possibility of providing special training for the students that manage in the most successful way in the classroom; the talented students.

This paper discusses aspects of special training for talented students and how these students and their teachers perceive this. Further, it discusses the aspects of literature teaching in general, but also as a program for talented students. The talented students themselves have a clear message: "No more small tasks on schedule!" They want more challenging tasks that can stimulate their intellect and create further growth in level of learning.

1.0 Tema og problemstilling

Mitt tema for masterstudien er den faglig sterke norskeleven. Selv om det har vært en økende tendens det siste året, har det vært rettet relativt lite fokus mot faglig sterke elever generelt og faglig sterke *norskelever* spesielt. Det skal derfor bli interessant å gjøre undersøkelser på dette området.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opplæringsloven hjemler retten til tilpasset opplæring for den enkelte. Der heter det at ”*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*” (OPL § 1-3). Med dette slås det fast en rettighet for alle elever uansett forutsetninger, noe som også inkluderer marginalgruppene faglig svake elever og faglig sterke elever.

Faglig sterke elever har så vidt meg bekjent hatt relativt lite plass i forskningslitteraturen. Når begrepet dukker opp, er det gjerne i form av en fastslåing om at denne marginalgruppen av elever finnes og må ivaretas, men lite *konkret* om hvordan dette kan og bør gjøres. Fokus for mitt valg av prosjekt er derfor å se nærmere på de faglig sterke elevene i ungdomsskolen, denne gang i lys av norskfaget.

Søk på internett viser et relativt stort omfang av artikler og debatter rundt tematikken faglig sterke elever. Ofte framtrer begrepet (flinke elever, sterke elever, faglig sterke elever) i nyhetsartikler med politisk innhold, der framstående politikere i varierende grad ønsker å rette søkelyset mot disse elevene. Forenklet kan man si at debatten lenge har vært sentrert rundt et skal-skal ikke, hvor det for noen har vært lite student å trekke fram disse elevene og gi dem fokus i klasserommet på bekostning av andre som måtte trenge lærernes oppmerksomhet i sterkere grad. Oppmerksomhet rundt faglig sterke elever har ofte blitt knyttet mot høyresiden i norsk skolepolitikk, når debatten har vært ført i det offentlige rom. De konkrete satsinger og tiltak har uteblitt, kanskje som følge av denne skal-skal ikke-debatten.

I en artikkel i Bergensavisen 07.12.2009 under tittelen ”*Prioriterer flinke elever framfor svake*”, framkommer det et tydelig eksempel på uenighetene jeg nevner ovenfor. Her går debatten mellom AUF og Høyre, hvor Høyre ønsker en elite-camp for faglig sterke elever. Ikke overraskende gjelder denne eliteskole-satsingen realfagselever, denne gang i

videregående skole. Det interessante som følger i kjølvannet av denne og andre artikler med samme tematikk, er de mange kommentarene som gis umiddelbart fra lesere. Her framkommer det mange til dels sterke ytringer fra faglig sterke elever om det generelle tilbudet til disse i videregående skole. De omtaler skolen som *kjedelig, lite utfordrende, repeterende* for at alle skal kunne henge med, og lite stimulerende for de som vil videre. Noen stiller også betimelige spørsmål om hvorfor bare matematikk skal være satsingsområde; her ligger åpenbart et uttrykt ønske om satsing i et bredere spekter av fag, jeg vil anta også norskfaget. Man kan også lese om talentfulle elever/faglig sterke elevers frustrasjoner i ulike blogger og nettsamfunn, hvor det bl.a. rettes fokus mot konsekvensene av å møte for få utfordringer i læringsarbeidet og hvordan dette fører til dalende motivasjon for arbeid i et videre utdanningsløp.

Skolen skal legge til rette for læring som fremmer utvikling for den enkelte. Elevens evne til å ta imot og nyttiggjøre seg denne tilretteleggingen, er også en avgjørende faktor for å sikre positiv læringsutvikling. I Aftenposten 25.10.2012 fremmer Elevorganisasjonens¹ leder, Axel Fjeldavli, en interessant meningsytring i kronikken "*Hvor er den profesjonelle elev?*" Det iøynefallende i denne kronikken er hvordan Fjeldavli, som selv gikk ut av videregående skole i 2011, fokuserer på verdien av å bygge opp en kompetanse og bevissthet om egen læring. Han ansvarliggjør i betydelig grad elevene selv, hvor de må utvikle eierskap til undervisningen og ta aktivt del i sin egen læringsprosess. *Skolen må dyrke fram elever som har en bevisst holdning til og kunnskap om egen læring. Elever som vet hva de vil og hvor de skal med opplæringen sin*, sier han. Når Fjeldavli vender blikket mot læringskompetansen elevene erverver seg på skolen som overordnet annen fagkompetanse, begrunner han det med at å ha innsikt i og forståelse for hvordan man lærer er grunnleggende for å lykkes i et stadig endrende samfunn.

Tidligere kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) engasjerte seg i sin tid som minister også for de faglig sterke elevene. I en artikkel i *Bedre skole* nr. 3/2009 uttalte han et ønske om å gi tilpasset opplæring til disse elevene. Han ønsket at tilbudet skulle gis i ordinære klasserom, og ikke som et isolert tilbud der de faglig sterke elevene skilles ut i egne grupper og egne skoler. Han advarte også mot en permanent nivådeling. Solhjell hadde ikke noen

¹ Elevorganisasjonen er en partipolitisk uavhengig organisasjon som består av nåværende elever eller elever som nylig har gått ut av videregående skole. Kilde: <http://www.lnu.no/kontakt/mcdlemsorganisasjoner/student-og-elev/elevorganisasjonen/> (Lastet ned 28.10.2012)

gode pedagogiske råd å gi, men mente det var behov for forskning på hvilke metoder som virker, en sterkere systematisering av kunnskap om metodebruk. Han erkjente at mange flinke elever kjeder seg i skolen.

Dette er senere fulgt opp av kunnskapsminister, Kristin Halvorsen (SV), som har rettet et særlig søkelys mot grunnskolens ungdomstrinn. I den såkalte *Ungdomstrinnmeldinga*, Stortingsmelding 22 (2010-2011)², tas fokuset mot de faglig sterke elevene ett skritt videre. Der uttrykkes det bekymring for at rundt 17 % av elevene i ungdomsskolen opplever at skoledagen ikke gir dem nok utfordringer. Som et svar på dette åpnes det for at tilpasset opplæring for elever med stort faglig potensial for eksempel kan være *akselerasjon*, ved å gi muligheter for å ta fag på høyere trinn, eller *beriket undervisning*, hvis målet er å tilby elever en opplæring som kilde til fascinasjon og intellektuell tilfredsstillelse. Dette er interessante tanker som jeg følger med stor interesse. Stortingsmeldingen ble ferdigbehandlet i Stortinget i januar 2012.

Debatten rundt landets resultater i PISA-undersøkelsen i 2009, førte bl.a. til at stortingsrepresentant Hadia Tajik³ (A), rettet en interpellasjon til kunnskapsminister Kirsten Halvorsen på Stortinget i mars 2011. PISA-resultatene 2009 viste at selv om norske 15-åringer har hatt framgang, gikk andelen av de aller flinkeste elevene ned. Med utgangspunkt i disse resultatene spurte hun kunnskapsministeren om hvordan hun ville sørge for at de faglig sterke elevene får nok utfordringer innenfor fellesskolens rammer. Gjennom denne politiske debatten foretas det etter min mening, en positiv dreining fra å sette de to marginalgruppene av elever opp mot hverandre, til en mer aktiv søken etter muligheter for å ivareta de faglig sterke elevene og samtidig gi *alle* elever i skolen et tilbud i tråd med Opplæringsloven § 1-3. Flere politiske partier deltok i debatten og synes å innta en felles front mot å rette søkelyset nærmere inn mot denne elevgruppen, selv om veien fram mot målet synes noe fasettert.

I mine søk etter tiltak for denne elevgruppen, er det interessant å merke seg at en del skoler og lærere har gjort forsøk på å tilpasse for faglig sterke elever. Imidlertid synes denne satsingen å være særlig rettet mot faglig sterke *realfagelever*. Her er det gjort en rekke satsinger, men de fleste av sporadisk eller begrenset varighet (f.eks. Abel-prosjekter). Det synes å være få, eller i alle fall svært begrensede tiltak for norskelever som karaktermessig ligger noe over

² St.meld..22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, kap. 5.5 De høyt presterende elevene (s. 55)

³ Pr. oktober 2012; nåværende statsråd i Kulturdepartementet.

gjennomsnittet. Ett slikt tiltak ble imidlertid gjennomført over en periode ved Mølladammen skole i Bærum, hvis mål var å stimulere flinke elever i flere fag gjennom det såkalte ”Stå-på”-prosjektet⁴. Norskкурset som ble tilbudt handlet i hovedsak om norske forfattere og litteratur. Jeg har vært i kontakt med skolen om dette undervisningstilbudet, som de av flere årsaker valgte å legge ned i 2005. Blant annet lå det organisatoriske utfordringer til grunn, fordi det i rammeverket ikke lå gode muligheter for å tilrettelegge for disse elevene. De elevene som valgte tilbudet måtte gå ut av ordinær undervisning og i etterkant selv sørge for å holde seg oppdatert om hva klassen hadde gjennomgått mens de var ute. Rekrutteringen til prosjektet gikk ned, sannsynligvis med dette som én medvirkende årsak.

I Sandnesposten 8.2.2010 i artikkelen ”Ikke glem de flinke elevene”, vises det til en rapport fra Rogaland revisjon IKS; *Kvalitet i skolen – tilpasset opplæring* (des. 2009). Der heter det: *Det finnes få spesielle tilpasnings- eller tilretteleggingsopplegg for faglig sterke elever. Flere lærere mener mangelfull oppfølging fører til at de blir underytere.* Denne rapporten retter et viktig søkelys på skoletilbudet ved sandnesskolene, som videre blir fulgt opp av politisk behandling og forhåpentligvis endret kurs.

Jeg deler det syn som slås fast av lærerne i sandnesskoleundersøkelsen, og dette er en av grunnene til at jeg ønsker å se nærmere på tilbudet til faglig sterke elever i ungdomsskolen. Hvis disse elevene ikke stimuleres godt nok i grunnskolen og etablerer holdninger, arbeidsvaner, nysgjerrighet, læringsstrategier og evne til å møte og takle faglige utfordringer/motstand, tenker jeg at det *kan* få konsekvenser for motivasjon og senere utdanningsløp. Dette er også bekymringer som framkommer under debatten på Stortinget i mars 2011 og som fanges opp i *Ungdomstrinnmeldinga*. Norskfagets særstilling blant skolefagene (redskapsfaget) gjør det spesielt interessant å sikte inn mot dette faget i min undersøkelse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt ønsker jeg å rette søkelyset mot den faglig sterke norskeleven og jeg har valgt å se på sider ved skjønnlitteraturundervisning i denne sammenheng. Mitt utgangspunkt er å se nærmere på hvordan de faglig sterke elevene møter litteraturundervisningen i ungdomsskolen og hvordan den tilbys, hvordan de stimuleres og utvikler nysgjerrighet rundt dette emnet i

⁴ «Bedre skole» nr.3/2009, s. 48 «Stå på-prosjektet»

norskfaget. Å lese og oppleve skjønnlitteratur i vid forstand krever aktive og interesserte lesere og kan bli noe annet i elevens opplevelse enn ”bare en bok”, om læreren evner å lokke fram nysgjerrigheten for å dykke ned i hemmelighetene i bokas indre liv. Begrunnelsen for at jeg har valgt å fokusere på *litteraturundervisning*, er at arbeid med litteratur på ulike måter og omfang er et gjennomgående emne på alle trinn i det 13.årige skoleløpet, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er:

Hva slags litteraturundervisning er best for den faglig sterke eleven?

Jeg ønsker å undersøke hvordan dette skjer i klasserommet, samt se nærmere på effekten av denne satsingen. Det utløser følgende underliggende spørsmål:

- I *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* står det om tilpasset opplæring:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekke seg mot, og som de i kan meistre på eiga hand eller saman med andre.

Jeg ønsker å finne ut hvordan det legges til rette for de faglig sterke elevene og hvordan de opplever litteraturundervisningen. Hva må til for å skape en stimulerende og læringsutviklende skjønnlitteraturundervisning for den faglig sterke eleven?

- Hvis tilretteleggingen rettes mot de faglig sterke elevene i klasserommet, er jeg også opptatt av i hvilken grad disse elevene opplever at de faktisk *får* tilpasset opplæring, om de er bevisste på sine egne individuelle og optimale mål og hvordan de nyttiggjør seg dem.
- Det påhviler læreren et ansvar for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeidet med faget. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere kan tilrettelegge undervisning for den faglig sterke eleven, hvilke rammefaktorer som kreves og eventuelle begrensninger som hindrer.

1.3 Studiens formål

Jeg har undervist i grunnskolen mer enn 25 år, for det meste på ungdomstrinnet. Gjennom mange år har jeg reflektert over undervisning rettet mot de faglig sterke elevene og jeg har gjort sporadiske forsøk på å følge dette opp gjennom ulike konkrete tiltak. Jeg har et klart ønske om å innhente mer kunnskap om hvordan man på mer systematiske måter kan legge til rette for en stimulerende og utviklende undervisning av denne marginalgruppen innenfor rammen av fellesskapet.

Tilrettelegging må skje på flere plan og i mine søk etter stoff til studien min, har jeg blant annet gjort meg mange tanker rundt de politiske uenighetene som lenge har pågått i den offentlige skoledebatten. Noen partier ønsker å fokusere på de faglig sterke elevene, andre demper dette ned. Etter min mening er denne politiske skuddvekslingen uheldig. Som et viktig fundament i den norske fellesskolen er det en erkjennelse at elevgruppen er sammensatt, samtidig som lov og avtaleverk hjemler retten til tilpasset opplæring for alle. Fokuset bør derfor i sterkere grad rettes mot kvalitativ god undervisning som *virker* også for denne elevgruppen, i stedet for å la ”fenomenet” kastes fram og tilbake i en politisk dragkamp om skolen, slik jeg har eksemplifisert ovenfor. Det enkle faktum at disse elevene *finnes* i norske klasserom bør etter min mening, være nok til å sette inn krefter på å finne kvalitativt gode løsninger. *Ungdomstrinnmeldinga* peker derfor i riktig retning.

Ulike aktører har uttrykt bekymring for at faglig sterke elever ikke får opparbeidet og erfart kompetanse ved det å møte motstand i læringsarbeidet. De kommer ”for lett” til gode karakterer. Også Hadia Tajik retter bekymring mot dette i sin interpellasjon på Stortinget i mars 2011. Hun sier at disse elevene risikerer å miste motivasjonen og bli underytere, hvis de ikke møter motstand. *Dette kan til gjengjeld gi dem dårlige arbeidsvaner, noe de kan få svi for senere i livet*, sier hun. Når krav til mer utfordrende stoff øker med økende og høyere utdanning, kan man spørre om disse elevene har etablert den viktige medlæringen det er å *ta tak* der motstand i læringsarbeidet møtes.

Formålet med min studie er derfor å øke forståelsen for hvordan faglig sterke norskelever best kan stimuleres til vekst i litteraturundervisningen innenfor rammen av fellesskapet, hvilke rammefaktorer som kreves og eventuelle begrensninger. Med dette utgangspunkt vil det bli nødvendig å belyse spørsmålene mine i et læringsteoretisk og et litteraturdidaktisk perspektiv.

1.4 Noen avgrensninger og begrepsbruk

Norskfaget er svært omfattende og berører i betydelig grad litteratur på ulike måter. Jeg har valgt å fokusere på arbeid med skjønnlitteratur. I oppgaven bruker jeg begrepene *litteratur* og *skjønnlitteratur* synonymt, der det ikke kan misforstås hva henvisningen gjelder. I den grad jeg mener noe annet, vil gjør jeg oppmerksom på det og anvende mer presise begreper.

Begrepet *faglig sterke elever* i tekster og faglitteratur brukes parallelt med begrepene *sterke elever* og *flinke elever*. De to siste begrepene mener jeg er upresise, fordi de ikke inneholder referansen til at det er faglighet det gjelder. Jeg vil derfor anvende begrepet *faglig sterke elever* i min behandling av temaet. I faglitteraturen omtales også termen *høyt begavede barn*, som refererer til barn med særlig høy IQ. Disse barna har i enda større grad behov for tilpasning og en avvekslende undervisning som har sterke elementer av utfordring for å stimuleres og lære. I min oppgave har jeg ikke til hensikt å fokusere spesielt på disse elevene. Avgrensningen jeg har lagt inn som premiss, retter seg mot elever generelt som skårer høyt på karakterskalaen, har et velutviklet språk muntlig og skriftlig og som kan nyttiggjøre seg undervisningen i de fleste sammenhenger. Dette vil jeg komme tilbake til.

2.0 Teori

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for teorien jeg har lagt til grunn for drøftingen.

2.1 Læreplanen *Kunnskapsløftet* og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven og videreført i læreplanverket. *Kunnskapsløftet* (LK06) ble innført i grunnskolen og videregående skole over en periode på tre år (2006-2009). Som reform betraktet hadde den sin bakgrunn i de nedslående resultatene Norge hadde oppnådd i internasjonale undersøkelser (bl.a. PISA) over flere år. Det ble initiert et sterkere fokus på *læring* og *strategibruk for læring* i det nye læreplanverket, for å sikre et høyere faglig utbytte hos elevene. I en informasjonsbrosjyre til elever og foreldre på Regjeringens nettsider – *Hva er Kunnskapsløftet?* - formuleres målsettingen slik:

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene

til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.

Prinsippene for opplæringen i læreplanverket ivaretar behovet for å tilrettelegge undervisningen slik at *alle* elever får mulighet til å strekke seg. Dette forutsetter at undervisningen må inneholde utfordringer som bringer elevene ut over den trygge og etablerte *bekvemmelighetssonen* og over i mer ukjent farvann. Undervisningens formål må derfor være å sette i gang læring hos den enkelte, samt motivere elevene til å søke nye utfordringer alene eller sammen med andre. I Kunnskapsløftets generelle del – Prinsipper for opplæringen – formuleres dette slik:

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

Interessant er det også å merke seg hvordan disse grunnleggende prinsippene nedfelles og konkretiseres på *Læringsplakaten*. Den sterke fokuseringen på en tilpasset opplæring som ivaretar den enkeltes behov, forutsetninger og medvirkning, understrekes gjentatte ganger.

Skolen og lærebedriften skal:

- * *gi alle elever (...) like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*
- * *stimulere elevenes (...) lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet*
- * *stimulere elevene (...) til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
- * *stimulere elevene (...) i deres personlige utvikling og identitet (...)*
- * *legge til rette for elevmedvirkning (...)*
- * *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*

(utdrag fra *Læringsplakaten*, LK06)

Læreplanverket bygger på et læringssyn som har sosiokulturell forankring, med sin sterke vektlegging på læring som praksisfellesskap og den enkeltes aktive deltakelse i dette fellesskapet. Jeg vil komme nærmere tilbake til hvilke elementer som inngår i dette.

2.1.1 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er et sammensatt begrep som favner *hele* mennesket. Dette innbefatter en didaktisk tilrettelegging med særlig fokus på læringsaspektet, læringsmiljø og sosial kompetanseoppbygging hos den enkelte. Sett i dette lys handler tilpasset opplæring om tilrettelegging av det totale læringsmiljø. Betrakningen knytter seg til en forståelse hvor tilpasset opplæring ikke bare kobles til den faglige tilretteleggingen, men også til den sosiale dimensjonen hvor læringen foregår. Dette understrekes også i læreplanens generelle del hvor det presiseres at *tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen* (LK06:33). Skaalvik og Skaalvik (2005: 57) viser til Vygotsky og hans begrep *den nærmeste utviklingssonen*, når de beskriver hva tilpasset opplæring er. Undervisningen må tilstrebes lagt opp slik at den konsentreres rundt denne utviklingssonen og at elevene stadig strekker seg og er i utvikling. Jeg vil komme tilbake til Vygotsky senere.

Bachmann og Haug finner i sin gjennomgang av forskning om tilpasset opplæring at begrepet oppfattes og praktiseres nokså ulikt i praksisfeltet (Bachmann og Haug 2006). Tilpasningen er først og fremst rettet mot elever som strever med det faglige, eller mot de svært flinke elevene (ibid.: 44). Opplæringslovens § 1-3 fanger inn at *alle* elevene har krav på tilpasset opplæring; det sentreres derfor ikke bare om de elevene som strever. Begrepet knyttes til ulike tiltak skolen setter inn for å bygge opp elevenes kunnskaper og ferdigheter. Tilpasningen skal gis i.h.h.t. elevens evner og forutsetninger og målsettingen er å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det er tverrpolitisk enighet om de verdier og prinsipper som legges til grunn. Den norske skolen er en fellesskapsarena; tilpasset opplæring er derfor ikke å betrakte som en ren *individualisering* av opplæringen, men må legges til rette slik at den balanserer mellom den enkeltes evner og forutsetninger og fellesskapet i klassen.

Tilpasset opplæring skal ligge som en overbygning over det man kan kalle ordinær undervisning med differensiering innenfor ordinære rammer og differensiert undervisning gjennom spesialpedagogisk tilpasning for de som har behov for det. Sett opp mot en slik bakgrunn hvor differensieringsaspektet så tydelig kommer fram, kan man si at tilpasset opplæring innebærer ulike læringsarenaer, differensierte læremidler, forskjellige måter å gruppere elevene på, variasjon i arbeidsmåter/-metoder, differensiert innhold med ulik mengde, bredde, vanskegrad og tempo. Bevissthet om å utvikle elevenes egen læringskompetanse og hvordan de kan ta aktivt del i sin egen læringsprosess er også et

sentralt element i tilpasset opplæring. Elevene skal gjennom medansvar og medbestemmelse opparbeide en kompetanse som bidrar til å ta ansvar for egen læring. Men dette er ferdigheter som må *læres* og ikke overlates til elevene selv. Vektlegges ikke dette aspektet kan man snakke om ansvarsfraskrivelse fra skolens side (Skaalvik og Skaalvik 2005: 195).

Felles for de fleste diskusjoner rundt hva tilpasset opplæring er, er at fokuset må ligge på variasjon i lærings situasjonen gjennom differensiering tilpasset elevens evner og forutsetninger (Jensen 2006: 14). Roald Jensen oppsummerer og definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (ibid:15).

Her understrekes nok en gang at skolen skal legge til rette, men at eleven også har et medansvar gjennom å nyttiggjøre seg tilretteleggingen som blir gitt. Skolens primære oppgave er læring. Dette skjer gjennom tilrettelegging og differensiering, men også gjennom et metaperspektiv, der utvikling av lese-/læringsstrategier og refleksjon rundt egen læring står sentralt.

2.1.2 Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven

Tilpasset opplæring har lange tradisjoner i norsk skole. Skolens oppgave de siste 30 år har vært å gjøre flest mulig i stand til å lære i tråd med læreplanens anvisninger, innhold og mål (Jensen 2006). Med innføring av *Kunnskapsløftet* (LK06), tydeliggjøres tilpasset opplæring mer enn noen gang tidligere. Elevenes evner og forutsetninger skal ivaretas i undervisningen. Tilrettelegging for elever som strever eller har påviste fagvansker synes åpenbare i skolens praksis, men Opplæringsloven krever at *alle* elever ivaretas. Det er da interessant å rette søkelyset mot elevgruppen i det andre ytterpunktet; de faglig sterke elevene, i denne omgang.

Det medfører mange utfordringer å skulle tilpasse opplæringen for alle. Det er naturlig å tenke at marginalgruppene særlig må ivaretas i den pedagogiske settingen. Jensen illustrerer marginalgruppene slik:

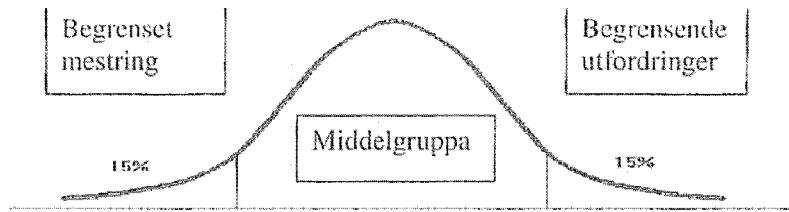


Fig.1 Middelgruppa og marginalgruppene av elever i skolen⁵.

På den ene siden finner vi elever som har behov for spesiell tilrettelegging, fordi de opplever *begrenset mestring*, og på den andre siden elever som opplever å få *begrensede utfordringer* i tråd med sine evner og forutsetninger. De faglig sterke elevene tilhører den sistnevnte gruppen. I følge Jensen er det grunn til å anta at mange lærere til vanlig legger til rette læringsaktivitetene mot den største elevgruppa, middelgruppa (ibid: 37). Ivaretagelse av *alle* elevene krever imidlertid en sterkere grad av differensiering som samsvarer med evner og forutsetninger. Videre hevder Jensen at man må anta at målene i læreplanen er å betrakte som "midt på treet" mål (ibid: 98), noe som indikerer at den delen av elevgruppa som opplever *begrensede utfordringer*, har forutsetninger til å komme lengre enn læreplanens mål tilsier.

I *Ungdomstrinnmeldinga* rettes det som nevnt fokus også mot de høyt presterende elevene (St.meld. 22/2010-2011: 55). For å ivareta denne elevgruppen og gi dem utfordringer som virker stimulerende og noe å strekke seg etter, foreslår den to innfallsvinkler. Den ene benevnes som *akselerasjon* (rask læring er målet), der elevene får mulighet til å ta fag på høyere trinn. Den andre omtales som *beriket undervisning* (opplæring som kilde til fascinasjon og intellektuell tilfredsstillelse), der *elever får supplerende og varierte oppgaver som utfordrer deres intellekt og kreativitet på nye måter, med en dypere og bredere kompetanse som resultat* (ibid: 55). En kombinasjon av akselerasjon og beriket undervisning åpnes som en tredje mulighet.

Som nevnt kan man i mediebildet følge blogger, diskusjoner i nettsamfunn og kommentarer til artikler som omhandler skoletilbud for faglig sterke elever, der det hevdes at mange elever kjeder seg gjennom skolehverdagen. Undervisningen som tilbys oppleves ikke utfordrende

⁵ Jensen 2007, s. 37

nok i mange sammenhenger til at de erfarer den forløsende og motiverende for egen læringsutvikling.

2.2 Den faglig sterke eleven

All undervisning skal være læringsfremmende. Dette nedfelles sterkere enn noen gang i *Vurderingsforskriften* som ble iverksatt i august 2010. Gjennom underveivurdering, faglige oppfølgingssamtaler og sluttvurdering skal elevens kompetanse styrkes eller heves i.h.h.t. LK06s kompetansemål. I min studie blir det da interessant å rette søkelys mot hva som er utviklende og læringsfremmende for elever generelt og for den faglig sterke eleven spesielt.

De faglig sterke elevene kjennetegnes gjerne ved at de oppnår faglige resultater i øvre del av karakterskalaen, nær sagt uansett. De skårer ofte høyt på prøver, har et velutviklet språk og kvalitativt god formuleringsevne både muntlig og skriftlig, og evner å følge undervisningen på en adekvat og strukturert måte. Hva skjer hvis disse elevene møter motstand i læringsarbeidet? Eller *ikke* gjør det? I det følgende vil jeg gjøre rede for forhold som vesentlig angår faglig sterke elever, heller enn å gi en omfattende redegjørelse for ulike teorier om motivasjon og læring. Her vil selvpoppfatning, selvutvikling og forventning stå sentralt.

2.2.1 Er høye karakterer nok?

Innledningsvis er det interessant å se litt på bakgrunnen for den framlagte *Ungdomstrinnmeldinga*. Dens mål er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater (St.meld. 22/2010-2011: 11). Videre begrunner den satsingen med en bekymring for at elevenes motivasjon for læring faller med alderen og er lavest på 10.trinn. For å sikre læring kreves det en bevissthet rundt at det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpne, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære. At elevenes motivasjon for læring er avgjørende for læringsutbyttet, er det stor enighet om i forskerkretser.

Hva motiverer for læring? Er karakterer ensbetydende med at elevene *har lært* og innhentet en kompetanse som vil sikre dem å nå framtidige mål? Hvilke forhold påvirker

læringsutbytte? De norske forskerne Diseth og Samdal⁶ ved Universitetet i Bergen har over flere år studert elevenes oppfatning av arbeidsmiljøet i skolen. I sitt forskningsprosjekt har de sett på hva som motiverer elever på 11, 13 og 15 år til å gjøre det godt på skolen. De slår fast at indre motivasjon er en sterkere indikator på læringsutbytte enn ytre motivasjon og definerer kortfattet motivasjon slik (ibid):

- **Indre motivasjon:**
Elevene blir motiverte av at de ønsker å lære å forbedre sine ferdigheter.
- **Ytre motivasjon:**
Elevene vil demonstrere sin kompetanse, og vise at de er flinkere enn andre.

Dette er for så vidt ikke overraskende; også tidligere forskning har påvist det samme. Forskerne mener at elever som motiveres av å oppnå best mulig karakterer ikke vil få like god kunnskap som de som har den indre motivasjonen til å lære (ibid). *Hvis elevene virkelig skal bli flinke, er det viktig at de motiveres ut fra et eget ønske om å forstå. Det er også viktigere senere når de skal studere, at de har en forståelsesbase som er motivert ut fra et ønske om å lære heller enn å få en god karakter*, sier Samdal. Selv om forskningen det relateres til i denne artikkelen er brukt til å argumentere mot innføring av karakterer i barneskolen, er det grunn til å merke seg flere sider ved denne forskningen. Den indikerer at skolen må ha et sterkere fokus på elevens motivasjon for egen læring, for å sikre erfart kompetanse som læringsfremmede drivkrefter hos eleven selv. Det er interessant å merke seg hvordan Diseth og Samdal trekker paralleller til framtidig utdanning/studier, hvor nettopp det å møte motstand i læringsarbeidet vil kreve strategier og indre motivasjon for å lykkes.

I følge artikkelen viser Diseth til internasjonal forsknings tydelige funn om at indre motivasjon for læring reduseres i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. *Dette har antakelig sammenheng med at ungdomsskoleelever i større grad blir utsatt for såkalt evnerelatert sosial sammenligning, altså karakterer. Elevenes indre motivasjon svekkes når deres prestasjoner sammenliknes med medelever*, hevder forskerne (ibid). Sett opp mot disse funn krever det derfor en særlig bevissthet på dette området hos lærere som jobber i ungdomsskolen. Å holde elevenes bevissthet oppe om egne ferdigheter og strategier for egen læring og motivasjon, krever også at det stilles krav til dem som er utfordrende, men samtidig mulig å mestre.

⁶ Artikkelen «Karakterer gir umotiverte barn»

Det finnes mange teorier om motivasjon. Noen er motstridende, andre er delvis overlappende. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at motivasjonsteoretikere i dag har et felles grunnfundament om hva motivasjon for læring er. Enigheten begrenser seg til følgende:

Motivasjon er en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. (ibid: 133)

Dette medfører at elevenes miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen derfor har stor betydning for elevenes motivasjon, hvor lærerens mulighet til å påvirke denne er åpenbar.

Kristin Halvorsen sa i sitt tilsvarende under Hadia Tajiks interpellasjon i mars 2011 at elevene trenger noe å bryne seg på og videre: *Det vi vet er kjernen i motivasjonen, er at man får krevende, men realistiske forventninger stilt til seg, at man har noe å strekke seg etter, og at man får vurderinger og tilbakemeldinger på hvordan man klarer det.* Dette bringer meg til Lev Vygotsky og hans begrep «den nærmeste utviklingssonen». Vygotsky (1978) gjør et skille mellom kunnskap/kompetanse eleven behersker med egen hjelp - *the actual developmental level* (Vygotsky 1978: 85) og det eleven trenger støtte og veiledning for å klare. Hans utsagn: *“What a child can do with assistance today, she will be able to do by herself tomorrow.”* (ibid: 87), vitner om de muligheter han så ligge åpne, hvis det ble lagt til rette for det i læringssammenhenger. Elementet av *utvikling* ligger i at eleven stimuleres til å bevege seg *utover* det han behersker alene og inn i den nærmeste utviklingssonen - *the zone of proximal development* (ibid: 86), som Vygotsky betegner som «handlingsrommet» (mitt begrep) som ligger mellom det eleven kan klare alene og det han kan klare å gjøre med støtte og veiledning.

It is 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 (ibid: 86).

Valg av oppgaver, innhold og vanskelighetsgrad preger all undervisning og ser man det i lys av «den nærmeste utviklingssonen», blir dette å betrakte som tilpasset opplæring. *Tilpasset undervisning blir da en undervisning som er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, og som derfor bidrar til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling. Dette stiller store krav til differensiering av undervisningen,* hevder Skaalvik og Skaalvik (2005:57).

2.2.2 Faglig selv vurdering og mestringsforventning

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til tidligere forskning som dokumenterer at det er en sterk sammenheng mellom faglige prestasjoner og faglig selvoppfatning. De anvender og avgrensner begrepet *selvoppfatning* slik de fleste teoretikere gjør, som *den bevisste oppfatning en person har av seg selv* (ibid: 76). Jeg vil komme tilbake til en nærmere presisering av dette samlebegrepet, som også omfatter flere sidestilte begreper. Selvoppfatningen er festet til personens tidligere erfaringer og hvordan disse er forstått og tolket, noe som medfører at de ikke nødvendigvis samsvarer med andres oppfatninger av en selv. Det er disse subjektive oppfatningene som har betydning for personens *emosjoner* (følelser, motivasjon), *kognisjoner* (oppfatninger, tolkinger) og *atferd* (innsats, utholdenhet, læringsstrategier)⁷. Dette sier noe om hvor viktig det er å bygge opp selvoppfatningen også hos faglig sterke elver, slik at de faktisk *tror* at de har muligheter utover «minstekravet» og lar det bli en indre drivkraft framover. Siden det knytter seg emosjoner til selvoppfatning, hevder Skaalvik og Skaalvik at det er nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon (ibid: 79).

Selvoppfatning er et sammensatt begrep, som inkluderer *alle* sider ved elevens selvoppfatning, også selv vurdering og forventning til mestring. Jeg tar med noen av de sideordnede begrepene her, som Skaalvik og Skaalvik gjør rede for slik (ibid: 89-90):

- *Selv vurdering* er elevenes vurderinger av sine egenskaper (f.eks. dyktighet og egne prestasjoner); herunder også *akademisk selv vurdering* som handler om elevens generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i bestemte skolefag.
- *Forventning om mestring* brukes om elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver og vil variere med oppgavene en står ovenfor, men også med rammevilkår for å utføre oppgavene.
- *Selv verd* handler om personens verdsetting av seg selv – i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personenes generelle positive eller negative holdninger om seg selv. Skoleerfaring og selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner har betydning for selvverd, men er bare ett av flere forhold som påvirker selvverdet.

⁷ Innledningen til artikkelen *Faglig selvoppfatning predikerer læring*.

Det som er interessant i denne sammenheng er hvordan tilpasset opplæring og valg av oppgaver for den faglig sterke eleven henger sammen med forventning om mestring og selvoppfatning. Hvis disse elevene får for lette oppgaver, vil det ikke gi elevene en følelse av utvikling og økt kompetanse, selv om de kan oppleve seg som flinke i forhold til andre elever. Elevene må gis oppgaver som de har forutsetning for å mestre, men som de samtidig må anstrenge seg for å klare, oppgaver som innebærer elementer av utfordring. Skaalvik og Skaalvik viser her til Bandura⁸ som hevder at forventning om mestring øker, når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, og da gjerne etter at de har anstrengt seg (ibid: 94-95).

2.2.3 Forventning og engasjement

Olga Dysthe undersøkte i sin kasusstudie på to skoler i USA og en skole i Norge bl.a. hvilken type undervisning som skaper ekte engasjement. Her skiller hun mellom to typer av engasjement; *substansielt* eller *ekte engasjement* og *prosedyreengasjement*. Substansielt engasjement kommer til uttrykk når elevene er opptatt av og engasjert i selve innholdet, emnet og problemstillingen som danner temaet for en undervisningssekvens (Dysthe 1995: 220). Motstykket et prosedyreengasjement som kjennetegnes av at elevene gjør alt som forventes av dem som elever; pålagte oppgaver, viser oppmerksomhet, svarer på spørsmål i timen o.l. (ibid).

Dysthe fant at ekte engasjement stimuleres best der interaktive læringsmåter tas i bruk. Gjennom autentiske spørsmål og integrasjon av elevenes spørsmål og kommentarer i den videre samtalen, dras elevene inn i klassekonvensjonen og blir med det lettere engasjert i handlingen som skjer i klasserommet. Undersøkelsene hennes viser også at dersom deltaking i undervisningen overlates til elevene eget initiativ, vil dette slå ut på ulike måter. Noen få elever vil alltid ha ekte engasjement, mens andre eksiterer i grenselandet, hevder Dysthe. Dette fordi de enten er redde for å avsløre sin inkompetanse, eller fordi de ikke ser relevansen av emnet for sitt eget liv (ibid: 220).

Forventningene læreren har til elevene er viktig, hevder Dysthe. Hun poengterer at lærerens forventninger må komme til uttrykk på en slik måte at elevene kan svare på dem. Som

⁸ Albert Bandura (1925-), amerikansk psykolog, professor ved Stanford University, kjent for et lærings- og sosialpsykologisk syn på menneskets personlighet. Kilde: http://snl.no/Albert_Bandura

eksempel viser hun til en arbeidsmåte der læreren stiller autentiske spørsmål og følger opp elevenes svar på alvor. *Når læreren signaliserer at det elevene tenker, sier og skriver er interessant og verdt å bry seg med, øker elevenes selvrespekt, fordi det forventes av dem at de tenker og de blir behandlet som om de gjør det* (ibid: 222). Dysthes kasusstudier viste gjennomgående hvor viktig det er å ha høye forventninger til elevene. Hun understreker imidlertid at disse må følges opp tett fra lærerens side. Når man stimulerer elever til å strekke seg og med det bevege seg inn i den proksimale sonen, kan ikke det skje uten støtte og veiledning. *Elevene kan ikke løfte seg selv etter håret, samme hvor høye forventningene er,* sier Dysthe (ibid: 223).

2.2.4 Læringsmiljø og målstrukturer

Læringsmiljøet har stor betydning for utvikling av selvoppfatning og motivasjon. Skolen kan sende signaler om at det elevene lærer er viktig, at de utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. I motsatt fall kan skolen signalisere at det er resultatene som er det viktigste. Skaalvik og Skaalvik anvender begrepet *skolens målstruktur* eller *skolens læringsklima* for å anskueliggjøre dette. De viser til to hovedtyper av målstrukturer (ibid: 170):

- **Læringsorientert målstruktur**

Denne kjennetegnes ved at skolen vektlegger kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Elevene oppfordres til å sette seg individuelle mål og at deres resultater vurderes i forhold til tidligere resultater (forbedring og utvikling).

- **Prestasjonsorientert målstruktur**

Denne kjennetegnes ved at skolen legger størst vekt på resultatene og at elevenes resultater sammenliknes internt og eksternt (andre klasser/skoler). Innsatsen verdsettes i mindre grad enn selve resultatet.

Forskning har demonstrert at skolens målstruktur klart predikerer elevenes målorientering. Jo mer læringsorientert målstruktur skolen har, desto mer oppgaveorientert er elevene. Skaalvik og Skaalvik viser også til forskning som påviser sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes læringsatferd. Den viser bl.a. at ved skoler som er preget av en læringsorientert målstruktur ble elevenes tendens til å unngå de utfordringer som ukjente oppgaver gir,

redusert. Sagt på en annen måte vil en slik målstruktur bidra til at elevene søker ut i den nærmeste utviklingssonen, for å anvende Vygotskys begrep.

Skaalvik og Skaalvik viser til Ames (1992)⁹, Urdan og Turner¹⁰, hvis forskningsfokus har vært rettet mot motivasjonskompetanse. En læringsorientert målstruktur fremmer et positivt mønster av oppgaveorientering, interesse, engasjement, attribusjon¹¹ til innsats, utvikling av gode læringsstrategier og utholdenhet når en møter vansker. Forskerne anbefaler som en orientering inn mot å utvikle slike målstrukturer bl.a. (ibid: 183):

- Å velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer for den enkelte elev
- Å fokusere på mening og forståelse
- Å fokusere på forbedring og mestring
- Å hjelpe elevene til å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål
- Å hjelpe elevene til å utvikle effektive læringsstrategier
- Å gi elevene reell medbestemmelse
- Å gjøre vurderinger «privat» - ikke offentlig
- Å stimulere elevene til å se feil som en naturlig del av læringsprosessen
- Å gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg

Å velge lærestoff som gir optimale utfordringer og å gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg, er i realiteten det samme som å gi en differensiert og tilpasset undervisning, sier Skaalvik og Skaalvik. Hvis elevene får lite eller få erfaringer med å bryne seg på utfordrende oppgaver, vil de heller ikke opparbeide kompetanse i å ta feil eller at vansker kan overkommes gjennom innsats og justert fokus eller strategier. *Dette vil utvikle et attribusjonsfokus hvor prestasjoner hovedsakelig ses som et resultat av evner,* hevder de (ibid: 185). Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver senere. Å ha fått utfordringer som mestres på den ene siden og som butter imot og som innehar risiko om å mislykkes eller feile på den andre, vil sikre elevene erfaringer med begge deler og slik sett utvide mestringskompetansen. Dette vil føre til at de senere vil kunne justere innsatsen eller prøve nye strategier hvis det går dårlig, eller fortsette med samme innsats hvis de lykkes.

⁹ Ames, C (1992): *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation.*

Kilde: http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAIIDE_17.pdf

¹⁰ Urdan, T. og Turner, J.C.: *Competence motivation in the classroom* I A. Elliot og C. Dweck (red.): *Handbook of competence and motivation.* Guilford Press

¹¹ Attribuere betyr her «å forklare eller tilskrive».

Attribusjon til innsats eller til strategi kan derfor bidra til å bevare eller styrke forventninger om mestring.

2.2.5 Ettergivenhet

PISA-undersøkelsene har påvist at det faglige læringstrykket har vært og er for lavt i Norge¹². Fenomenet *ettergivenhet* er kommet inn i den skolepolitiske debatten og har etterlatt seg store betenkeligheter. Roald Jensen (2006) anvender begrepet om undervisning, der skolen/lærere av ulike årsaker reduserer krav og forventninger til elevene. I dette perspektivet trekker Jensen også inn faglig sterke elever, der elevene ikke får mer utfordrende oppgaver som lar dem utnytte sine evner og forutsetninger optimalt. *For elever som har gode forutsetninger for skoleprestasjoner kan vi oppleve at læreren formidler til eleven at han ikke trenger å anstrenge seg så mye, fordi han likevel vil klare seg eksamen* (ibid: 19). Jensen hevder at elever som kommer seg gjennom skolen uten synderlige anstrengelser, lærer nettopp det; de trenger ikke anstrenge seg for å oppnå noe, og at eksempler som dette antyder at tilpasset opplæring som ettergivenhet praktiseres i skolen. Hvor stort omfang dette har er usikkert, hevder han.

Også Dale og Wærness (2003) begrunner denne undervisningsstrategiske tilnærmingen – ettergivenhet - med et behov (bevisst/ubevisst) fra hardt pressede lærere i videregående skole om å innfri elevenes forventninger om å forenkle lærestoffet, slik at det skal være lett tilgjengelig og medføre mindre anstrengelse (ibid: 66-69). Lærerne opplever et høyt arbeidspress med *alt som skjer i skolen i dag, og med alle kravene som stilles til en lærer* (ibid: 64). De opplever elever som vanskelig tar til seg veiledning og er uengasjerte i forhold til å ta imot veiledning. På denne måten mister lærerne engasjement og energi, og resultatet blir at de senker forventningene og kravene. Læringstrykket dempes på tross av bevisstheten lærerne har om at undervisningen skal være differensiert og tilpasset elevenes behov og elevene ansvarliggjøres som lite mottakelige og ikke i stand til å tilegne seg kunnskapene. *Lærerne tilpasser derfor undervisningen ved å opprette en sikkerhetssone som gjør at de ikke blir konfrontert med sine nederlag i forhold til elevenes læring, ved at elevene blir holdt ansvarlig for at de ikke forstår eller ikke deltar aktivt* (ibid: 67). Dale og Wærnes henter sine data og eksempler fra videregående skole, men viser i innledningen til at de funn de har gjort

¹² Bachmann og Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring.

også har gyldighet for ungdomsskolen og i svært mange sammenhenger også for barneskolen (ibid: 11).

Jensen trekker i sine betraktninger om ettergivenhet paralleller til elever som i utgangspunktet har gode forutsetninger for skoleprestasjoner, og de konsekvenser det kan få dem i framtidige utdanningsløp. Han understreker viktigheten av at fenomenet minimaliseres i skolens praksis (Jensen 2006: 19).

2.3 Det norskfaglige perspektivet

Norskfaget har en naturlig særstilling blant skolefagene. Som *basisfag*¹³, eller *redskapsfag*¹⁴ understrekes særlig de tre grunnleggende ferdighetene *lesing*, *skrivning* og *mundlig*, hvis betydning for kontinuerlig oppbygging av den grunnleggende kompetansen påhviler norsklærerne sterkest. Norskfaget er et svært omfattende fag, som inneholder langt mer enn dets faglige innhold. I tillegg til å fremme pensum i tråd med læreplanens kompetansemål, står *dannelsesaspektet* sterkt. Elevene skal utvikle sitt språk og metaspråk om den verden vi lever i. Utfordringene her har fått et enda sterkere fokus de siste år, hvor mediesamfunnet for alvor omslutter oss og påvirker våre liv. I dette perspektivet skal norskfaget formidle forståelse for endringer som skjer i en stadig mer komplisert medieformidlet tekstverden (Penne 2010:16). Film, medier og IKT og multimodale tekster¹⁵ har derfor gradvis fått større plass i faget.

2.3.1 Kunnskapsløftet og norskfaget

Læreplanen *Kunnskapsløftet* (LK06) ble vedtatt i 2005 og ble tatt i bruk i det 13-årige utdanningsløpet høsten 2006. Tilpasset opplæring står sentralt. Grunnopplæringen fra elevene møter skolen som (5-)6-åringer til de avslutter videregående skole, er her sett som et kontinuum. Jeg skal nedenfor ta for meg norskfaget og kort se på oppbyggingen gjennom *grunnskolen*, og da med særlig fokus på undervisning knyttet opp mot skjønnlitteratur.

¹³ Basisfag = forutsetning for at man kan lære seg andre fag (Steffensen 2005: 273)

¹⁴ Redskapsfag = fagets instrumentelle side som hjelpemiddel for andre fag/aktiviteter (Steffensen 2005:273)

¹⁵ Samlebetegnelse; *sammensatte tekster* i LK06

I *formålet* for faget slås det fast hvilket omfattende og ambisiøst ståsted norskfaget har blant skolefagene:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. [...] I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivelyst og gode lese- og skrivevaner.

Med henblikk på litteratur skal elevene bl.a. gjennom undervisningen lære hvordan de kan *orientere seg i mangfoldet av tekster* og den skal *gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering*. Videre skal elevene kunne *orientere seg i og tolke skjønnlitteratur (...) fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner*. Tekstutvalget skal hentes fra det nasjonale og det globale, de skal være historiske og samtidige, for å utvikle forståelse, toleranse og respekt for egen og andres kultur. Arbeid med litteratur skal motivere elevene til økt leselyst og til egen skriving.

2.3.1.1 Kompetansemål

Norskfaget er inndelt i fire hovedområder; *muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster* og *språk og kultur*. Alle hovedområdene inneholder komponenter av litteraturlesing/-opplevelse, tolkning og refleksjon, og utgjør samlet en betydelig og sentral del av kompetansemålene på alle trinn. Nedenfor har jeg sammenfattet en oversikt (fig.2) som viser kompetansemål som innehar elementer av litteraturarbeid. Den omfattende vektleggingen på litteratur generelt og skjønnlitteratur spesielt, har vært en avgjørende årsak til at jeg valgte å fokusere på denne delen av faget i min studie. Gjennom de 10 årene møter elevene stadig økende krav og omfang når det gjelder tilegnelse og arbeid med litteratur; fra lesing og samtale rundt enkle episke og lyriske tekster på småtrinnet til en stadig mer avansert tilnærming og utvidet sjangerkompetanse på ungdomstrinnet, hvor de også skal forholde seg kontemplerende til det leste; *formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon*¹⁶. Dette pålegger norsklærerne didaktiske utfordringer, der arbeid og bearbeiding av litteratur må bli noe mer enn et fokus bare på handling.

¹⁶ VEDLEGG 1: Kompetansemål og litteraturundervisning

Kompetansemål i norsk ~ arbeid med litteratur/skjønnlitteratur

Trinn	Muntlige tekster	Skriftlige Tekster	Sammensatte tekster	Språk og kultur
Etter 2. trinn	- samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger	- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster - finne skjønnlitteratur (...) på biblioteket til egen lesing	- uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser - samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier	- snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt
Etter 4. trinn	- begrunne egne tekstvalg, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, filmer, (...)	- lese skjønnlitteratur (...) med flyt, sammenheng og forståelse - trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster - gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder - vurdere og sammenligne egne og andres tekster - skrive fortellinger, dikt, brev (...)	- drøfte noen estetiske virkemidler i sammensatte tekster	- samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer - uttrykke tanker om språk, personer og handlinger i tekster fra dagliglivet og i skjønnlitterære tekster fra ulike tider og kulturer
Etter 7. trinn	- opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, (...) presentasjoner - drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold	- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk; norske og oversatte, skjønnlitterære tekster (...) - formulere tolkninger av leste tekster - uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster - med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst - presentere egne lescerfaringer fra skjønnlitteratur (...) skriftlig og muntlig - bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær (...) skriving	- bruke estetiske virkemidler i egen tekstproduksjon	- presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk - lese enkle litterære tekster på svensk og dansk og gjengi innholdet
Etter 10. trinn	- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film - gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere	- lese og skrive tekster i ulike sjangrer, (...)skjønnlitterære (...) på bokmål og nynorsk: (...) novelle, fortelling, dikt, dramatekst (...) - begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen - lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk - formidle muntlig og skriftlig egne lescerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon - gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster	- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster	- presentere viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturav: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar - presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema

Fig. 2 Fra Læreplan i norsk; Kompetansemål

Ved slutten av grunnskoleløpet kan elevene trekkes ut til to dagers skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og norsk sidemål, hvor skjønnlitterær skriving danner utgangspunkt for den ene av dem. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk, som også innehar komponenter av skjønnlitteratur.

2.3.1.2 Literacy-reformen

De nye læreplanene i *Kunnskapsløftet* (2006) omtales som en *literacy*-reform (Berge 2005 i Skaftun 2009:33), som viser til en samlet og sammensatt kompetanse som går langt *ut over* det rent faglige til også å omfatte kompetanse som gjør elevene godt rustet for fremtiden. Begrepet *literacy* er hentet fra PISA-undersøkelsene¹⁷, hvor evner/ferdigheter/ kompetanser for å kunne fungere godt i det moderne samfunnet kartlegges. Det samme formålet synes å danne bakgrunn for den/de grunnleggende ferdigheter/kompetanser som måles ved nasjonale prøver¹⁸. Begrepet *literacy* har vist seg vanskelig å definere og avgrense på norsk, og rommer mer enn *det å være kompetent på et spesielt område* (ibid:33); jfr. det norske begrepet *kompetanse* som først ble brukt som en akseptabel oversettelse. I tillegg til kunnskap, ferdigheter og holdninger legges det vekt på å fremme elevenes evne til også å *tolke informasjon og trekke slutninger* på bakgrunn av ervervede kunnskaper, for å kunne bruke dette i andre og nye sammenhenger.

Å øke elevenes metakognitive bevissthet synes gjennomgående for mange forskere, også innenfor flere norskfaglige disipliner. Det handler om å bygge opp elevenes kunnskap om egne ferdigheter, refleksjon rundt hva som styrker og utvikler dem og hvordan dette kan brukes målbevisst i eget læringsarbeid. Knyttet opp mot litteratur eller tekster framtrer behovet for å utvikle et metaspråk, og derfra er veien kort til begrepet *literacy*. Begrepet er *et uttrykk for det metaspråk vi alle trenger for å kunne tolke og forstå litteratur, film og den verden vi lever i* (Penne 2010: 16), noe jeg vil komme tilbake til. Penne tar til orde for en sterkere vektlegging av *literacy* i norskfaget, det medierende språket som konstruerer vår verden og virkelighet (ibid: 28). Samtidig påpeker hun at *literacy*-begrepet i samtida må ses i lys av noe som *går ut over* det å kunne lese og skrive eller å kunne delta i

¹⁷ http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/index.html (Hva måler PISA?)

¹⁸ http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Hva_er_PISA_PIRLS_og_NP.pdf?cpslanguage=no (Hva er PIRLS, PISA og nasjonale prøver?)

sosiale handlinger gjennom lesning og skrivning. Dette er ikke nok i informasjonssamfunnet, hevder hun.

Literacy i samtidas multimediesamfunn må også omfatte en evne til å tolke og forstå kommunikasjon i ulike kontekster og i ulike medier og en evne til å nå fram til andre på et nivå som fungerer i de stadig skiftende kontekstene vi kommuniserer ulikt i. (Penne 2010:28)¹⁹

Innenfor skolefaget *norsk* måler PISA-undersøkelsen i lesing såkalt *reading literacy*. Oversatt til norsk handler dette om lesekompetanse i betydningen *å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet* (OECDs definisjon oversatt til norsk)²⁰. Nettopp disse aspektene må trekkes inn i arbeidet med litteratur, slik vi senere skal se det vektlegges hos forskere som Schüllerquist og Steffensen.

2.3.2 Litteraturundervisning; en utfordrende og mangfoldig idrett

Som jeg har vist, fronter LK06 arbeid med tekster (litteratur) i stort monn gjennom hele utdanningsløpet. Skaftun hevder at fokuset mot skjønnlitterært tekstarbeid, slik det fremmes i Kunnskapsløftet, er misvisende og forenklet. Der understrekes det at saklitterære tekster skal brukes for å oppøve elevenes kritiske bevissthet, mens skjønnlitterære tekster framstår primært som kilde til opplevelse og nytelse (Skaftun 2009:16). Skaftun mener at dette er en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur, hvis store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som vi som lesere kan forholde oss til (ibid:16). Han mener at også gjennom arbeid med slike tekster kan elevene utvikle kritisk bevissthet, om enn ikke på samme måte som for sakprosattekster. Men dette stiller krav til hvordan man nærmer seg skjønnlitterære tekster. Disse tekstene har et friere forhold til virkeligheten enn de saklitterære, og elevene vil ha nytte av å møte og arbeide med begge deler. *Det er lesemåtene i seg selv som har verdi som læring*, hevder Skaftun (ibid:17).

Dette perspektivet vektlegger også Penne, som hevder at *en viktig del av litterær metakompetanse, er evnen til å velge den beste måten å lese teksten på* (Penne 2010: 117).

¹⁹ Penne viser til UNESCOs definisjon av literacy som sier: *Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society* (UNESCO 2004).

²⁰ Tid for tunge løft, s. 129

Hun mener det ligger utfordringer her, fordi skillene mellom skjønnlitteratur og saklitteratur er blitt mindre tydelige enn de var før. Bo Steffensen anvender begrepene *fiktiv* og *faktiv leseform* for å skape et viktig skille mellom lesning av skjønnlitteratur og saklitteratur. For Steffensen handler det om *hvordan* man leser tekstene og at leseren må ha et bevisst forhold til nettopp dette når man leser og arbeider med tekster. Å *lese* skjønnlitteratur og sakprosa er ikke det samme; den kontekstuelle forståelsen er avgjørende for hvordan man oppfatter tekstene. Han avgrenser begrepene slik (Steffensen 2005:101):

Brugen av uttrykkene «fiktio» (=den fiktive leseform) og den faktive leseform i stedet for eksempelvis «fakta» viser hen til at der er tale om opfattelse af tekster og ikke en direkte kommunikation med virkeligheden. Indholdet af læseformer er derfor styret af forståelsen af hvilken slags tekst man har med at gøre.

Han hevder at for å ivareta skjønnlitteraturens egenart og for å få fram tekstenes mening, må elevene bevisstgjøres og undervises i fiktiv leseform og gjennom det opparbeide seg det han kaller *fiksjonskompetanse* (ibid: 101ff). Dette vil jeg komme tilbake til.

Skaftun er opptatt av skjønnlitteraturens plass i skolen og mener at den representerer en kunnskapsbank for livet. Han ser på skolen som et øvingsrom for livet, der arbeid med skjønnlitteratur isolert sett nødvendigvis ikke har selvstendig nytteverdi, men at slike tekster rommer *komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet*. Norskfaget er sammensatt og fasettert med mange faglige elementer som kjemper om plass. Skaftun mener det er viktig å gi skjønnlitteratur en betydelig plass, hvis man anerkjenner skolens langsiktige dannelsesmål (Skaftun 2009: 17).

Valg av litteratur er også en stor utfordring for norsklærere. Mens man i tidligere læreplaner var mer låst til hva man skulle lese og arbeide med, åpner LK06 for at man kan velge på et friere grunnlag. Samtidslitteraturen synes å ha en framtrødende plass. Nettopp fordi dagens norskfag skal ha relevans for alle i det moderne flerkulturelle Norge, synes samtidslitteraturen å være mer tilgjengelig for åpen dialog og elevenes egne vurderinger, heller enn lukket i tradisjon og ferdige oppfatninger (ibid:19).

At arbeid med skjønnlitteratur skal ha en betydelig plass i norskfaget, er åpenbart i Kunnskapsløftet. Avveininger om hva man skal velge å lese, hvor stort omfang lesing og

bearbeiding av skjønnlitteratur skal ha, metodevalg o.l. vil fortsatt være sentrale spørsmål for tilretteleggeren av norskundervisningen.

2.3.3 Litteraturredaktiske betraktninger

Gjennom flere tiår og stadig endrede læreplaner har diskusjonen rundt hva litteraturundervisningen skal bygge på vært gjenstand for debatt. Man kan gå langt tilbake i tid for å finne spor av disse ytringene. Den danske litteraturviteren Georg Brandes, trakk disse elementene inn i debatten i sin lille bok *Om læsning* (1908). Han var opptatt av spørsmålene: *Hvorfor skal man læse? Hvad skal man læse? og Hvorledes skal man læse?* og slår fast:

Det er, naar Alt kommer til Alt, langt mindre vigtigt hvad man læser, end at man læser det Læste godt (Brandes 1908: 20).

Brandes' mange didaktiske betraktninger om tilegnelse av litteratur er senere fulgt opp av litteraturvitere og forskere, også inn i vår egen tid. Norskdidaktikk, i likhet med all fagdidaktikk²¹, krever refleksjon fra faglæreren om *hva* en skal undervise i, *hvorfor* en skal undervise i hvert emne og *hvordan* en skal gjøre det for at elevene skal få mest mulig ut av læringssituasjonen (Penne 2001:9). Jeg skal her ta for meg noe av forskningen som er gjort innenfor litteraturredaktikk og velger å konsentrere meg om Penne, Hennig, Schüllerquist, Rosenblatt, Iser og Steffensen.

2.3.3.1 Forskning på elever og litteraturundervisning

Hvorfor og hvordan skal man lese og undervise i skjønnlitteratur i skolen? Dette er sentrale spørsmål som dannet utgangspunkt for Ingrid Mossberg Schüllerquists avhandling (2008). Schüllerquist tok i sin studie utgangspunkt i at det blant hennes lærerstudenter eksisterte ulike erfaringer med lesning av skjønnlitteratur og ulike oppfatninger om hvordan man gjør når man leser slik litteratur. Hun registrerte at studentenes formål og forestilling om det å lese litteratur, kunne deles inn i to ulike lesemåter som hun kalte *mysläsning* og *arbetsläsning* (Schüllerquist 2008: 16). Den første lesemåten refererer til lesning på fritiden (gjørne

²¹ Fagdidaktikk: Deldisiplin i pedagogikken som har til oppgave å øke innsikten og kompetansen om hvordan måloppnåelsen kan økes for undervisningen i et nærmere angitt fag. Kilde: <http://snl.no/fagdidaktikk>

underholdningslesing), mens den andre forholder seg til den lesning man gjennomfører på skolen. Studentene hennes stilte spørsmål ved hvorfor man måtte bearbeide de skjønnlitterære tekstene man leste, i stedet for bare å lese dem for lesingens egen skyld. Her mener Schüllerquist at man må vektlegge *arbetsläsning* i skolen, heller enn *mysläsning*, fordi unge har behov for å utvikle metaspråklig bevissthet og refleksjon om det de leser, for å kunne ta del i det fiktive univers som skjønnlitteraturen representerer.

I dette perspektivet var Schüllerquist opptatt av hvordan lærerstudentene senere skulle møte det hun kaller skolens *noviseläsare*; elever som ikke ennå er blitt erfarne lesere og som befinner seg midt i en læringsprosess om hvordan litterære tekster kan oppfattes og forstås (ibid: 17). Hun sier det slik:

Grundskolans litteraturundervisning har noviseläsare som mottagare och det ställer därmed särskilda krav på innehållet och metodarna i ämneskonstruktionen.(ibid:18)

Schüllerquist viser til Stanley Fishs²² begrep; teksters *litteraritet*, som innebærer at tekster leses med fokus rettet mot deres mangetydighet og at tekstenes mening ikke alltid framtrer umiddelbart. Som litteraturlærer må man vektlegge en tilnærming til teksten som også ligger *utenfor* det som åpenbarer seg ved første øyekast.

Gjennom tidligere forskning på dette feltet har Schüllerquist funnet at to hovedspor trer tydelig fram når det gjelder å tilegne seg litterær kompetanse og bevissthet. Det første sporet er at litterære tekster leses for at elevene skal kunne forstå seg selv og omverdenen. Det andre hovedsporet avdekker at litterære tekster leses for å rette oppmerksomheten mot tekstens litterære egenart/litteraritet (ibid: 87). Hennes studier retter også, som Steffensen (2005), søkelyset mot teksters forståelsesramme; *fiktiv* og *faktiv* forståelseskontekst²³, der tekster gjerne ses i lys av og forholdes til virkeligheten. *Skillelinjen mellan fiksjon och faksjon är svår at upprätta i ungdomsskolan*, sier hun (ibid: 61). Sett opp mot skjønnlitterære teksters litteraritet, krever dette en didaktisk tilnærming som bringer elevene *ut over* det åpenbare som for mange ligger i selve lesningen.

²² Stanley Fish (f. 1938); amerikansk litteraturviter. Den fremste representant for «reader-respons» i USA. Han har særlig drøftet hvordan lesning avhenger av gruppetilhørighet, fortolkningsfelleskaper som etablerer de grunnleggende synspunkter og verdier som teksten leses utfra. Kilder: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf?sequence=1> og http://snl.no/Stanley_Fish (Lastet ned 20.09.2012)

²³ Faktiv og fiktiv leseform: Man kan stille spørsmål om informasjonseleksjon, forfatterens motiver og interesser, det ideologiske, politiske innhold, sannhet eller løgn. Ingen av disse spørsmål kan stilles i en fiktiv leseform, hvis man ønsker en fiktiv fortolkning av teksten. (Steffensen 2005: 103)

Et fenomen som innvirker på litteraturundervisningen og som klasseromsforskning bl.a. i Norge og Sverige har avdekket som et literacy-problem, er det manglende fokus på *litteraturen selv* i undervisningen. Schüllerquist (2008; 88-89) påviser det forhold hun kaller *kombinasjonsstrategier*, der man lærer noe «gjennom» litteratur i stedet for å ivareta litteraturens egenart. Formålet med litteraturundervisningen kan være at den er et utgangspunkt for elevenes egen skriving, som utdyping og illustrasjon i temaundervisning, prosjektarbeid eller andre tverrfaglige og flerfaglige undervisningsopplegg (Penne 2010; 113). Elevorientering har åpnet for en sterkere grad av opplevelse i møtet med litteraturen, samtidig som motiveringen for å bruke litteratur, ofte synes å være styrt av behov fra andre fag. Målet blir da å belyse andre faglige områder enn de rent litterære. Schüllerquists ankepunkt mot en slik bruk av litteratur er at den metaspråklige bevissthet utfordres, der elever som trenger dette aldri får bevissthet verken om fiktive rom eller om litterære teksters dobbeltbetydninger. Litteratur (og film) brukt på denne måten framstilles som en "sannhet" og ikke som fiksjon, og dette vanskeliggjør skillelinjene for mange elever, hevder hun.

Sylvi Pennes (2006) doktorgradsavhandling handler om språk og diskurser som medierende redskap for mening, motivasjon og handling (ibid:361). Hun var opptatt av hvordan elever skaper sine meninger og hvilke kulturelle skjemaer/rammer/diskurser de henter mening fra. Hun ønsket å undersøke om elementer fra norskfaget inngikk i et slikt meningsskapende identitetsarbeid for elevene, og hun ville prøve å finne ut hvordan norskfaget «virket» for enkeltelever i ungdomsskolen. I hennes interessefelt lå også elevenes framtidsdrømmer og – utsikter. Penne vier derfor elevenes egen livsverden/diskurs og kultur betydelig oppmerksomhet i sin avhandling og hvordan dette slår inn på møtet med språk og litteraturarbeid/-forståelse i ungdomsskolen.

Penne gjennomførte en studie over to år i perioden 2003-2004, da L97 var rådende læreplan. Hun fulgte elever på 9. og 10.klassetrinn på to ulike skoler, hvor andelen minoritetsspråklige elever i klassene varierte. I utgangspunktet hadde hun en intensjon om å se på forventede forskjeller mellom minoritetsspråklige elevers og norskspråklige elevers møte med norskfaget, mens hun underveis i studien oppdaget at det var andre forhold, særlig sosiokulturelle, som virket inn og måtte bevege seg bort fra denne problemstillingen. Med utgangspunkt i elevgruppens sammensetning måtte lærerne på de to skolene vektlegge lærestoffet forskjellig, bruke forskjellige arbeidsmåter og gi fagstoffet ulik vinkling, noe som gjorde at elevene ikke fikk det samme norskfaget (ibid: 371).

Penne fant interessante forskjeller gjennom sine observasjoner og intervjuer på de to skolene. Litteraturundervisning på «Byskolen» åpnet for muligheter til å trekke elevene med ut i tekstenes fiktive rom og finne dobbeltheter, fordi elevene var sterkt engasjerte og villig lot seg lede med i spillet. De *dyrket den metaforiske lese måten* (ibid: 86). Elevene bragte denne «skolske interessen» med seg hjemmefra og så på lærerens tilrettelegging og valg i undervisningen som viktige og riktige, også sett i et strategisk og fremtidsrettet perspektiv. På den andre skolen Penne forholdt seg til («Drabantbyskolen») var situasjonen en helt annen (særlig «A-klassen»), noe som utfordret lærerens didaktiske prioriteringer i betydelig grad. Å bringe elevene *inn i* tekstene viste seg vanskelig, mye fordi forholdet til litteratur av mange ble vurdert ut fra emosjonelle kriterier (gode/dårlige fortellinger, gøy/kjedelig) og at tekstene ofte ble lest med en handlings- og personorientert lese måte. Elevene hadde ingen klar forestilling om fiktive univers og fiktive lese måter (Penne 2010: 96). Penne fant også at elevene utviklet seg mer i retning av å bli lesere på søken etter en dypere mening utover i ungdomsskolen. Dette så hun tydelig i «Byskole»-klassen, der elevene befant seg i et miljø som verdsatte lesing og litteratur (ibid:103)²⁴.

«Utklipp» skaper problemer for elevinformantene i Pennes studie. Elevene («Byskolen») klager på at tekstutdrag av romaner ikke gir mening for dem; de vil ha hele bøker (ibid: 371). Penne forklarer dette ut fra kognitiv teori, hvor vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten. Dette er også Schüllerquist (2008) opptatt av. Hun anså det som et strukturelt problem at tekstutdrag brukes i relativt stort omfang i skolen, fordi bevissthet om fiktive rom i litteraturen hindres. Dette forutsetter hele handlingsrommet, hele tekster. Schüllerquist mener at en slik bruk av litterære tekster også vanskeliggjør bruk av *litterære samtaler*, som er en viktig arena for refleksjon og metaspråklig fokusering. Man ser at også literacy-tilnærmingen utfordres her.

2.3.3.2 Resepsjonsteoretisk tilnærming

Teorier rundt hvordan litteratur skal leses og oppleves har vært mange og har lange tradisjoner i forskermiljøene. Et sentralt spørsmål har vært å avklare hvem som bestemmer meningen i en tekst og hvor fortolkningen av teksten skjer. Forenklet kan dette illustreres slik:

²⁴ Penne viser til Appleyards (1994) beskrivelse av leseutvikling. Han gjennomførte intervjuer med 60 lesere i alderen 13-82 år og avdekket noen tydelige mønstre i materialet sitt, som han bygde på da han utviklet sine «fem leseroller» eller lese måter. Blant de fem rollene omtaler han også ungdomsleseren, eller «den meningssøkende/tenkende leseren» som beveger seg gradvis i retning å møte litteraturen med nye behov for innlevelse og innsikt. Appleyards teori er basert på lesere og miljø der litteraturen har en selvsagt plass (Penne 2010: 103-108).

Avsender ↓	Tekst ↓	Mottaker ↓
<p align="center"><u>Intensjonsteori</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tar utgangspunkt i forfatterens mening - en biografisk fortolkningsteori som bygger på at tekstens mening framkommer som et resultat av forfatterens intensjon, bevisst eller ubevisst. 	<p align="center"><u>Strukturteori</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tar utgangspunkt i tekstens objektive mening - en nykritisk fortolkningsteori som mener at forfatterens intensjon objektiverer seg i tekstens struktur, slik at den blir grunnlaget for fortolkningen. 	<p align="center"><u>Resepsjonsteori</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tar utgangspunkt i mottakeren som det sentrale grunnlag for fortolkning - en fenomenologisk fortolkningsteori som bygger på at bare leseren kan fylle tekstens «tomme plasser» og med det gi teksten mening.

Fig. 3 Kilde: Steffensen (2005: 66-92)

Rundt årtusenskiftet er den resepsjons-/leserstyrt litteraturtilnærmingen alminnelig akseptert i forskerkretser, hvor det åpnes for en subjektivistisk litteraturoppfattelse (Steffensen 2005).

Resepsjonsteorien aktualiserer leserens sentrale rolle i lesningen i betydelig grad. Jeg legger den resepsjonsteoretiske tilnærmingen til grunn i min oppgave, fordi den samsvarer i stor grad med det teoretiske grunnlaget for kompetansemålene i Kunnskapsløftet, når det gjelder skjønnlitteratur. Nettopp elevens interaktive og kontemplerende rolle som leser vektlegges her. Siden innfallsvinkelen til problemstillingen jeg ønsker å undersøke har et tydelig didaktisk tilsnitt, velger jeg bare å gjøre rede for teorien sekundært, og heller rette større oppmerksomhet mot dens utslag i et litteraturredidaktisk perspektiv, særlig slik vi finner det uttrykt hos Steffensen. Som litteraturteori betraktet vil den likevel ligge i bunnen.

Man kan vanskelig komme utenom den tyske litteraturforskeren Wolfgang Iser når man snakker om resepsjonsteorien²⁵, siden han framstår som en av de mest markante skikkelsene innenfor leserorientert litteraturteori. Resepsjonsteorien er en moderne litteraturteoretisk retning og for å nå inn til skjønnlitteraturens kjernepunkter og egentlige mening, flyttes hovedinteressen fra forfatter og verk til leserens medvirkning²⁶. Teorien er mottagerorientert i den forstand at det vies betydelig oppmerksomhet mot hva som skjer i møtet mellom leser og tekst; mottakelsen²⁷, selve lesningen og opplevelsen. Den framhever betydningen av leseren

²⁵ Andre beslektede begreper; resepsjonsetetikk (tysk; Rezeptionsästhetik), reader-respons (USA)

Kilde: Artikkel «Resepsjonsetetikk og reader-response»

²⁶ Kilde: <http://www.snl.no/resepsjonsteori>

²⁷ Mottakelse refererer her til "leserens gjenskapning av det litterære verket i sitt eget sinn"

Kilde: Artikkel «Resepsjonsetetikk og reader-response»

som *medskaper* av teksten, for gjennom dette å skape sin egen betydning av det leste; i.h.h.t Iser (1978) som *et produkt av en kompleks interaksjon mellom tekst og leser*. Jeg vil senere komme tilbake til Isers begrep «tomme plasser», som et sentralt element i det å erverve seg fiksjonskompetanse. Andre viktige resepsjonsteoretikere er Hans Robert Jauss (som sammen med Iser grunnla den tyske resepsjonsetikken), Stanley Fish²⁸ og Louise M. Rosenblatt, som framstår som en svært tidlig representant for det vi med et fellesbegrep gjerne kaller resepsjonsteorien.

2.3.3.3 Blekkflekker på et papir

Avgrensinger og utfyllinger knyttet opp mot didaktikkbegrepet har vært og *er* fremdeles gjenstand for debatt. Siktet inn mot mitt fokusområde, litteraturundervisning, velger jeg å bruke Hennigs kortfattede avgrensning av begrepet *litteraturdidaktikk*, som noe vi primært relaterer til *faglig begrunnede resonnementer om litteraturundervisning* (Hennig 2010: 66). Videre sier han at litteraturdidaktikken vil være kilde til begrunnede valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisning. Steffensen vektlegger hvor viktig det er å ha et avklart *fagsyn* på undervisningen, siden det vil influere på de fagdidaktiske refleksjoner og overveielser man gjør om undervisningen læreren skal tilrettelegge (Steffensen 2005: 272-278). Et fagsyn som fremmer *dannelsesaspektet* som basis i norskfaget, vil la skjønnlitteratur spille en sentral rolle pga. sine erkjennelsesmessige og opplevelsesmessige kvaliteter, sier han (ibid: 278).

Penne hevder at samtidas litteraturdidaktikk er inne i et paradigmeskifte, der litteraturlæreren får andre oppgaver enn før (Penne 2010:117). Hun sier at den tette sammenhengen mellom *teksttype* (skjønnlitteratur) og *lesemåte* (fiksjonens lesemåte) som har vært grunnlaget for litteraturforståelse og litteraturdidaktikk, ikke lenger kan være det selvsagte utgangspunktet for litteraturtimene. Penne begrunner dette med at skillene mellom skjønnlitteratur og sakprosa nå er vanskeligere å trekke opp, noe som krever særlig bevissthet hos litteraturlæreren for å tydeliggjøre hvor problemer kan oppstå.

Å lese litteratur er en estetisk opplevelse som betyr noe for den enkelte leseren (Hennig 2010:11). Videre sier han at under dette møtet mellom tekst og individ, oppstår det en verden som aldri har eksistert før og som aldri kommer til å eksistere igjen. Å skape situasjoner i

²⁸ Stanley Fish, f. 1938, er blitt stående som den fremste representanten for reader-response i USA
Kilde: Artikkel «Resepsjonsetikk og reader-response»

klasserommet som leder til dette perspektivet bør være litteraturundervisningens egentlige mål, hevder han. Evner man å inspirere elevene slik at de får en reell opplevelse av at arbeid med skjønnlitteratur kan skape en slik forestillingsverden, krever det også at eleven nærmer seg teksten kontemplerende og med en metaspråklige bevissthet. Den amerikanske litteraturviteren Louise M. Rosenblatt sier det slik:

Teaching becomes a matter of improving the individual's capacity to evoke meaning from the text by leading him to reflect selfcritically on this process. (Rosenblatt 1995:26)

Litteraturundervisningens kompleksitet og mangfold *bidrar* til at den litterære erfaringen leseren oppnår er en *unik* erfaring, noe som gjør at det å skulle frambringe det litterære verket fra teksten er en høyst personlig prosess (Hennig 2010:20). Rosenblatt benevner leseren som *an individual reader* og gjør et poeng av faglitteraturens uheldige bruk av begreper, der man på en måte generaliserer lesere av litteratur som *the reader* på samme måte som de litterære verkene generaliseres og kalles *the literary work* (Rosenblatt 1995:24). Hun sier det slik:

There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works.

Med dette understreker hun det sentrale poeng ved tilnærming til skjønnlitteratur som en *individuell* opplevelse og med *individuell* forståelse og utkomme. Forbilledlig formulerer hun det slik: *A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols (ibid: 24)*. Hun hevder også at skjønnlitteratur krever at man leser selv for å oppnå det hun kaller *transaction*²⁹ mellom lesere og tekst, for å sette i gang bevegelsen som vil lede til den individuelle og unike opplevelsen lesingen kan forløse. Rosenblatt kaller dette «å leve gjennom» («*live through*») teksten og hun anser det som nødvendig at leseren får denne erfaringen som bare kan skapes gjennom individuell lesning (ibid:33).

Hennig skiller mellom begrepene *lesing* og *lesning* av litteratur. *Lesing* viser til selve leseaktiviteten, mens *lesning* viser til det resultat leseren sitter igjen med etter å ha gjort seg opp en mening om teksten, eller analysert og tolket den (Hennig 2010:18). Å ha en bevissthet om elevenes faktiske opplevelse av og mening om teksten, er et viktig perspektiv for en litteraturlærer. Videre vil forfatteres bruk av *litterære virkemidler*; ord, setningskonstruksjoner, språklige bilder/metaforer, personframstillinger, handlinger, tanker, dialoger, skape en felles ytre ramme for lesingen. Elevenes kunnskaper om litterære

²⁹ Rosenblatt (1995), s. 26

virkemidler vil gjøre dem i stand til å forstå teksten på en mer nyansert og utfyllende måte, ved at de da sannsynligvis vil evne å kunne *analysere og tolke*³⁰ den, sier Hennig (ibid: 19).

2.3.3.4 Med de riktige «briller» på

Hva er egentlig skjønnlitteratur? Og hva er fiksjon? Den danske litteraturkritikeren Bo Steffensen (2005) gjør rede for en prinsipiell forskjell som kan være nyttig å ha i bunnen, før vi ser nærmere på hva fiksjonskompetanse innebærer. Han klargjør forskjellen slik:

Skjønnlitteratur er i boken, fiksjonen i leseren. (Steffensen 2005: 31)

Steffensen utdyper dette nærmere og sier at skjønnlitteratur er *skriftspråklige genre som plasseres på et særskilt sted på biblioteket, mens fiksjon er en måte å lese tekster på, som er styrt av noen bestemte konvensjoner, regler* (ibid: 85). Man kan forenklet si at å tilegne seg fiksjonskompetanse handler om å utvikle en bevissthet om at det finnes lese måter som vil lede leseren *inn i teksten*, der leserens selv spiller en avgjørende rolle.

Steffensens innfallsvinkel er den resepsjonsteoretiske. Forskjellen mellom faktisk og fiktiv litteraturforståelse er et sentralt tema hos han. Nødvendigheten av å se på lesing og fiksjon i tre sammenhengende perspektiver understrekes:

- 1) Lesing som *en teknisk ferdighet*, men også som en kulturell forståelse av fiksjonen.
- 2) Lesing som *opplevelse* (følelse og individuelle reaksjoner).
- 3) Lesing som *erkjennelse*.

(ibid: 36)

Det tredje perspektivet er det viktigste, hevder Steffensen. Det krever literacy-tilnærming; språklig refleksjon og begrunnelser, et metaspråk om verden og om den fiktive verden, enten den framtrer på skjerm eller i en bok.

2.3.3.4.1 Fiksjonskompetanse

Bo Steffensen gjør rede for hvordan man kan utvikle det han kaller for *fiksjonskompetanse* hos lesere. Han mener at fiksjon ikke er en egenskap med teksten, men en *måte* å lese teksten på og at det å lese skjønnlitteratur på denne måten *må læres*. Med tilegnelse av denne

³⁰ Å analysere er å *forklare* hvordan en tekst er skrudd sammen, hvilke virkemidler som er blitt brukt, og hvordan disse fungerer i teksten. Å tolke er å forsøke å *forstå* teksten og meningen den bærer fram, ved hjelp av virkemidlene (Hennig 2010: 20)

kompetansen åpnes det for at teksten kan ha flere betydninger og man må lese mellom linjene for å forstå teksten og oppnå det tredje perspektivet; erkjennelse. Enhver leser vil ha sin opplevelse av teksten; der finnes ingen fasit eller korrekt oppfatning. Uten bevisst bruk av denne kompetansen, der leseren anvender en faktiv lese måte, vil tekstens dobbeltheter ikke komme til overflaten. Det handler om å ha de riktige «briller» på.

Iser (1978) anvender det metaforiske begrepet «tomme plasser» (*gaps*) i sin teori. En fiksjonstekst krever at leseren evner å lese *mellom linjene* og forholde dette til forestillingsbilder som dannes samtidig som man leser. Samlet danner dette mening og helhet for leseren. Forståelsen for at det er helheten som skaper mening, har resepsjonsteorien fra fenomenologien og den tyske gestaltteorien (Steffensen 2005: 86). Iser som har sin tilhørighet i fenomenologisk litteraturteori³¹, hevder at det som faktisk finnes i teksten ikke er tilstrekkelig til at leseren kan skape meningsfulle sammenhenger som i seg selv er akseptable oversettelser av teksten. Teksten er ubestemt og har «tomme plasser» som må fylles (ibid: 87).

Leseren fyller teksten innenfor sin egen erfaringsverden, og denne er forskjellig fra andres. Dette gjør at det vil framkomme mange forskjellige fortolkninger av samme grunntekst (ibid: 87). Lesing av skjønnlitteratur som fiksjon er en dynamisk prosess, hvor det kontinuerlig foregår utfyllinger og konkretiseringer i leseren («tomme plasser» fylles), som underveis må justeres og fylles på nytt for å skape mening og helhet i teksten. Det er leseren selv som bringer teksten til verden som lest tekst. Meningen vil være avhengig av leserens egne erfaringer og kulturelle forutsetninger (ibid: 89). En slik tilnærming til teksten har et dialektisk tilsnitt, fordi den understreker avhengigheten mellom tekst og leser (ibid: 211).

Steffensen hevder at om man spør voksne/eldre elever som har gått ut av skolen om hvorfor de ikke leser så mye, svares det ofte at de har fått ødelagt sin leselyst i skolen p.g.a. et overdrevet fokus på fortolkning/analyse. Læreren hadde normalt sin fortolkningsmetode som ble stående som en slags mesterfortolkning, mens elevenes egne fortolkninger ble satt i bakgrunnen. Videre var det et problem at tekstene ble plukket fra hverandre i analysen og ikke ble samlet igjen (ibid:40). Steffensen hevder, som Iser, at elevene må fylle «tomme plasser» under lesingen, for at den skjønnlitterære teksten skal gi mening. Leserens må faktisk

³¹ *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response* (1978): Iser sier selv om denne boken at den er et stykke tysk fenomenologi, og det er klart at han her har et fenomenologisk hovedsikte, nemlig å beskrive hvordan fenomenet (her: skjønnlitteraturen) framtrer for oss lesere, framfor å beskrive verkets tilblivelse eller søke å beskrive "tingen i seg selv". Kilde: Artikkel «Resepsjonsetikk og reader-response»

bidra mer enn man tror, for at teksten i det hele tatt skal gi mening og at man skal forstå den. Han hevder videre at *enhver opplevelse forutsetter eller er en fortolkning* (ibid: 52). Man kan ikke oppleve noe man ikke har tillagt en mening, og en mening forutsetter en form for fortolkning. Steffensen mener skolen/læreren må undervise i og søke å fremme evnen til å tilegne seg litteraturens særlige erkjennelsesmessige kvaliteter og at dette primært handler om valget mellom en bevisst eller en ubevisst fortolkning (ibid: 53).

Steffensen advarer mot analyse for analysens egen skyld. Målet må være å kombinere opplevelse og fortolkning i en syntese, hvor tekstens fremmedhet kan bringes i kontakt med leseren selv, slik at ny «viten» kan oppstå (ibid: 54). Han skisserer en litteraturutviklingsmodell slik:



Fig. Steffensen (2005: 54)

- O1 viser til den spontane, opplevelsessubjektive leseform. Den første opplevelse som er lystlesingens naivt projektive lesning.
- A viser til analyse-/fortolkningsfasen, hvor de litterære tekstens egenskaper blir vekket til live ved at det undervises i litteratur.
- O2 viser til syntesefasen, hvor opplevelse og erkjennelse forenes.

Steffensen mener at undervisning i litteratur egentlig er å bevisstgjøre elevene på at det å lese fiktivt/anvende den fiktive leseform krever en særlig kompetanse som bl.a. består i å kunne analysere en tekst. Sett i et resepsjonsteoretisk lys kan man forenklet si:

- Alle tekster må fortolkes (leses) for å bli vakt til live.
- Enhver lesning er en fortolkning.
- En fortolkning er en form for oversettelse.

Steffensen understeker at ingenting tyder på at fiksjonskompetanse (litterær kompetanse) kommer av seg selv. Den må læres (ibid: 117). Dette krever innsiktsfull instruksjon av lærere.

2.3.3.5 Endret innhold og norsklærerrolle

Litteraturundervisningens innhold har gjennomgått store endringer de siste tiår. På 1960-70-tallet var denne dominert av en estetisk/historisk tilnærming med sterke innslag av kanoniserte tekster. Utover 80-tallet og fram til i dag har en mer resepsjonsteoretisk/elevorientert tilnærming til litteratur gjort seg gjeldende (Penne 2010). Dette gir leserens (elevens) oppfatning av teksten en mer sentral plass enn tidligere.

Et tilbakeblikk til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*³² viste en norsklærerrolle, hvor læreren skulle holde seg mer i bakgrunnen i litteraturundervisningen og besørge en mer elevorientert didaktisk praksis. Med LK06 tviholdes ikke lenger dette med den tilbakeholdne lærerrollen; det åpnes for at norsklæreren selv i større grad kan velge sin didaktiske tilnærming. I møtet med det man vel kan kalle «den digitale generasjonen» er bevisstheten rundt didaktiske overveielser og hvilken rolle norsklæreren skal innta viktigere enn tidligere, noe jeg vil komme tilbake til. Selv om elevsentrering fortsatt står sterkt i LK06 og elevene skal formidle egne meninger om det leste, skal samtidig den metaspråklige bevissthet styrkes gjennom refleksjon og tolkning³³. Utvikling av redskaper for en slik kontemplerende og sammensatt kompetanse fremhever og tydeliggjør norsklærerens rolle i LK06. Som jeg har vist er det å utvikle fiksjonskompetanse noe som ikke kommer av seg selv som følge av skjønnlitterær lesning. Den forutsetter at elevene lærer å betrakte litteratur på en dypere måte og ved å gå *inn i* litteraturen, og denne tilnæringsmåten må ledes av en bevisst og kyndig litteraturlærer.

Åsmund Hennig (2010) uttrykker kompleksiteten som kreves av dagens litteraturlærere og de utfordringen de står ovenfor. For det første må læreren finne tekster som har potensial for å tale til unge lesere og gjøre elevene i stand til å se og forstå hvordan tekstens utsagn kommer til uttrykk, gjennom å utvikle anvendelige verktøy til dette formålet (ibid:21). Videre ser Hennig utfordringene læreren står ovenfor slik:

For å finne de beste bøkene må læreren ha innsikt i elevenes verden, i følelsene og tankene deres. I tillegg må læreren ha inngående kunnskap om litterære virkemidler innenfor ulike litterære sjangrer. Men dessuten, for å kunne behandle den mening eller det tematiske

³² Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97): *I opplæringa skal elevane [...] bruke og utvikle tekstkunnskapen sin i litterær samtale, med utgangspunkt i den opplevinga eleven har av teksten (L97:61).*

³³ Jfr. kompetansemålet «(...)formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon»

innholdet som etableres i elevenes litterære erfaring, bør læreren ha kunnskap og innsikt på en rekke andre områder. Læreren må være psykolog, filosof, historiker, samfunnsviter, sosiolog, for bare å nevne noen aktuelle kunnskapsfelt som litteratur kan finne sin tematikk fra. (ibid:21).

Litteraturlærere må ha et bevisst forhold til at de elevene vi møter i grunnskolen er *underveis* mot å bli strategiske lesere. Rosenblatt anvender begrepet *the adolescent reader*, Schüllerguist *noviseläsaren*. Elevene skal ledes gjennom en prosess som utvikler deres fiksjonskompetanse, som et ledd i egen identitetsutviklingen og dannelse. Rosenblatt (1995: 31) sier det slik om elevene: (...) *not yet arrived at a consistent view of life and achieved a fully integrated personality*. Tilnærmingen og bearbeidingen av litteratur vil være preget av den diskurs³⁴ som er rådende i elevens liv/livsstadium og gjerne være påvirket av medelevers syn og engasjement. Det er ofte der ungdommene henter sin referanseramme, sin diskurs.

3.0 Design og metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for forskningsmetoder og vurderinger jeg gjorde rundt innhenting av mitt empiriske grunnlag.

3.1 Kvalitativ forskningsdesign; casestudie

Utgangspunktet for valg av forskningsdesign var de spørsmål studien min skal forsøke å besvare. På bakgrunn av min problemstilling synes det opplagt at jeg måtte velge en kvalitativ design, fordi jeg ønsket å gå nærmere inn i fenomenet jeg skulle undersøke, ikke søke breddeperspektivet.

Jeg har i min studie valgt å bruke få informanter og konsentrere studien om ett sentralt tema; faglig sterke norskelever. Fangen (2004) sier at *casestudier* kjennetegnes ved at de først og fremst samler inn detaljert informasjon om én eller noen få enheter. Den kan fokusere på ett enkelt individ eller én enkelt gruppe, eller ett enkelt geografisk område, men brukes også om studier av noen få utvalgte enheter innenfor en større gruppe, slik som i mitt tilfelle (ibid: 187).

Faglitteraturen synes lite avklarende med hensyn til en allment akseptert definisjon av begrepet, men Robert K. Yin (1998) avgrensner casestudier til *undersøkelser hvor fenomener*

³⁴ Diskurs: samtale, vidløftig drøftelse, dispuitt. Kilde: <http://snl.no/diskurs>

studies i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (1998; i Thagaard 2001), et perspektiv det synes å være enighet om i faglitteraturen. Jeg valgte å benytte klasseromsobservasjoner og intervjuer av elever og lærere som metoder for innsamling av mine primærdata. Det er fokuseringen av faglig sterke norskelever som en helhet som gjør min studie til en casestudie.

Kjell Skogen (2006: 52) poengterer at *kvalitative forskningsintervjuer med få informanter nesten alltid vil bygge inn en case design*. Han hevder at en slik tilnærming er svært godt egnet for å studere informanter i deres virkelige verden, og ikke under laboratoriepregede betingelser (ibid.; 52). Man kan skille mellom ulike typer *case-design*, og den første inndelingen går mellom såkalte *singelcase* og *multippelcase*, den neste om hvor vidt casen betraktes som *holistisk (hel, fullstendig)* eller *embedded (sammensatt)* (Yin 2003; i Fuglseth og Skogen 2006). Jeg brukte elever i to ulike klasser og deres norsklærere, for å innhente min empiri. Casen min er *faglig sterke elever* og mitt mål har vært å belyse deres situasjon som nettopp det. Selv om jeg har rekruttert elever fra to klasser, er de funn jeg har gjort å betrakte som angjeldende for disse faglig sterke elevene sett under ett. Min studie er derfor å betrakte som en *single case embedded design*. Skjematisk kan den illustreres slik:

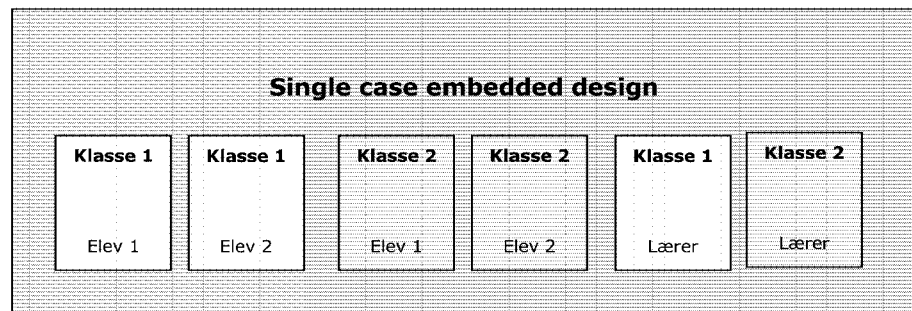


Fig.4 Min studie; en kvalitativ forskningsdesign (single case embedded design).

3.2 Kvalitativ metodetilnærming

Det som særlig kjennetegner kvalitativ forskning er forskerens direkte kontakt med dem som studeres (Thagaard 2003; 11). Det er forskeren selv som er datainnsamlingsinstrumentet. Dette reiser en rekke metodiske og etiske utfordringer, noe jeg vil komme tilbake til. Den kvalitative tilnærmingen åpner for en dybdeforståelse innenfor det temaet jeg studerer, fordi jeg gjennom nærhet til feltet og informantene får tilgang til *fylldige* data om personer og

situasjoner. Videre er kvalitative metoder særlig godt egnet til *studier av temaer som det er lite forsket på fra før, og hvor det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet* (ibid; 12). Formålet med kvalitativ forskning er å *oppnå forståelse* for de personer som studeres; fortolkning av data utgjør derfor en betydelig del av denne metoden. Sett opp mot denne bakgrunn er det i følge Thagaard, særlig gunstig å bruke fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk i den kvalitative tilnærmingen. I min studie var det interessant å finne ut hvordan de faglig sterke elevene opplever sin virkelighet på skolen og basere tolkningen på deres opplevelser og erfaringer.

Fenomenologien handler om den menneskelige erfaring; den *tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer* (ibid; 36). Dette medførte at intervjuene mine måtte være åpne for informantens egne betraktninger, erfaringer og presise beskrivelser og ikke så stramt strukturert at de blokkerte denne vinklingen. Sentrale begreper innenfor hermeneutikken³⁵ er å *uttrykke, forklare og fortolke* og danner med dette et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). Den fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, når menneskers handlinger skal fortolkes og bygger på *prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av* (Thagaard 2003: 37). Forskerens bestrebelse på å være åpen, lyttende og inkluderende til informantens uttalelser er en forutsetning for en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

3.3 Operasjonalisering

Ringdal (2001) påpeker at valg av design medfører en "pakkeløsning". Designen er avgjørende for metodevalg og analyse. I min kvalitative tilnærming har jeg valgt intervju (samtaleintervju) og observasjon som metoder.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Formålet med intervju er i følge Dalen å *framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon* (Dalen 2004: 15). Fenomenologien åpner for *forskning hvor den daglige opplevde erfaring og dagligspråket*

³⁵ Hermeneutikk: *læren om fortolkning av tekster. Betegner de humanistiske vitenskapenes særlige metode (Dilthey), eller en filosofisk teori om all forståelse (Heidegger)*. Kilde: <http://snl.no/hermeneutikk>

står i sentrum (Thagaard 2003: 36). Jeg valgte å bruke det såkalt *halvstrukturerte* eller *semistrukturerte*³⁶ intervjuet, hvor det var åpning for å la informanten selv fortelle og få et noe friere spillerom, mens jeg som forsker bidro til å drive samtalen videre ved hjelp av oppfølgingsspørsmål som fokusert mot bestemte temaer (Dalen 2004). Utarbeiding av en intervjuguide³⁷ var derfor nødvendig for min studie.

Sylvi Penne (2006: 20) vektla i sin doktorgradsstudie at elevintervjuene skulle fokusere på sak (norskfaget), samtidig som hun var bevisst på å legge til rette for et fenomenologisk perspektiv som kunne gi henne innblikk i elevenes livsverden. For min studie ble vektleggingen tilsvarende, hvor innsikten i informantenes *hvordan* de mente ble like viktige som *hva* de mente. Sentralt ble det derfor også for meg å søke å forstå informantenes diskursive meningsskaping ved det å være faglige sterke norskelever/norsklærere innenfor skjønnlitteraturundervisningen.

3.3.2 Observasjon

Som en støttende metode (jfr. Yin og case-designens krav om bruk av flere kilder), valgte jeg å bruke observasjon. Denne metoden ville gi meg en annen type informasjon enn intervjuene, og slik sett bidra til å gi meg et mer nyansert bilde av fenomenet jeg ville studere. Observasjon har som formål å *registrere atferd* (Lund og Haugen 2006: 166). Som metode gir den *et særlig godt grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan de forholder seg til hverandre* (Thagaard 2003; 59).

Da jeg bestemte meg for å bruke observasjon som innsamlingsmetode, sto jeg ovenfor noen dilemmaer. Det ideelle hadde vært å benytte *deltagende observasjon* og følge klassene over tid. Med en slik form for observasjon kommer man nærmere inn på dem man ønsker å studere og kan få tilgang på informasjon som ikke vil framkomme i intervjuer (Fangen 2004: 15). Deltagende observasjon over tid hvor fokuset lå på de faglig sterke elevene, ville kreve at jeg visste hvem disse elevene var på forhånd. En slik vinkling kunne lett føre til at disse elevene særskilt ville føle seg iaktatt og av den grunn ikke ville agere naturlig i klasserommet.

³⁶ Ryen (2002:99) definerer semistrukturerte intervjuer slik: *Det kjennetegnes ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker eller tema, men uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene. Slike uformelle intervju bærer i seg deler av vanlig konversasjon, men har et større innslag av spørsmål (stikkord) som intervjueren har til hensikt å stille den intervjuede.*"

³⁷ VEDLEGG 2 og 3: Intervjuguider; elever og lærere

Settingen ville bli kunstig både for dem og meg, og samtidig kunne det føre til stor skepsis blant de øvrige elevene i klassene.

Videre gjorde jeg en vurdering av hva jeg egentlig ønsket å oppnå med observasjonene. Siden flere av de underliggende spørsmål i min problemstilling er knyttet til det rent undervisningsmessige, ville et fokus isolert mot de faglig sterke elevene her gjøre at jeg kunne gå glipp av andre interessante elementer ved undervisningen som kunne komme til nytte senere i prosessen. Jeg valgte derfor å fristille meg og observere på et bredere grunnlag, for å fange opp nyanser som jeg kunne flette inn i intervjuene i bakkant. Rent tidsmessig hadde jeg heller ikke anledning til å observere over tid, fordi framdriftsplanen min innebar innsamling av empirien i vårterminen 2011. Med de åpninger som lå i klassenes fagplaner/årsplaner i samme periode, begrenset mulighetene seg betydelig for å gjennomføre flere observasjoner. Løsningen for meg ble derfor *ikke-deltagende observasjon* i én dobbeltøkt i hver klasse, mens de jobbet med skjønnlitterære emner. Min beslutning om ikke-deltakende observasjon ble tatt på bakgrunn av Thagaard, som sier at der feltet er kjent for forskeren, kan man gjennomføre slike observasjoner (ibid.; 71). Jeg brukte et observasjonsskjema³⁸ jeg hadde utviklet og førte ellers løpende notater ved siden av.

Problemstillingen styrer hvilke temaer det er relevant å fokusere på under observasjon (Thagaard 2003; 64). Med bakgrunn i min problemstilling var det derfor interessant å observere undervisningsøktenes ”bestanddelene” og hvordan disse virket på elevenes engasjement og deltakelse, for at jeg senere kunne trekke dette inn i intervjuene. De mulighetene jeg som forsker har til å justere seleksjonen underveis (omfang og situasjoner/hendelser jeg anser som relevante), kan betraktes som en del av analysen (ibid.; 64). Det er med andre ord en gjensidig påvirkningsprosess mellom innsamling, analyse og tolkning av data, hevder Thagaard.

3.4 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på såkalte hensiktsmessige eller *strategiske utvalg* (Thagaard 2003: 53). Jeg var interessert i å velge informanter som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til min problemstilling; faglig sterke norskelever. *Poenget er ikke å oppnå statistisk representativitet, men snarere å finne et godt eksempel*, sier Fangen

³⁸ VEDLEGG 4: Observasjonsskjema

(2004: 55) om dette med å finne/velge informanter. Thagaard hevder videre at antallet informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (ibid; 57).

3.4.1 Utvalgskriterier

For å finne fram til mitt strategiske utvalg blant elevene, valgte jeg å bruke noen kvalitetsindikatorer som baserte seg på karakterer og kartleggingsresultater. Jeg kommenterer de valgte kvalitetsindikatorerne nedenfor.

✦ *Gjennomsnitt av alle karakterer ved siste termin*

Min målgruppe var faglig sterke elever. Gjennomsnittskarakteren ville gi en indikasjon på elevens *generelle* faglig ståsted.

✦ *Gjennomsnittskarakter norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig ved siste termin. Minimumssnitt er 4,3 for å kunne delta.*

Karakterene for norske elever som gikk ut av grunnskolen i 2009, viser blant annet tydelige kjønnsforskjeller på landsbasis³⁹. Jentene gjør det i snitt bedre enn guttene i alle fag med unntak av kroppsøving. Oversikten som følger viser karakterfordelingen innenfor de norskfaglige disiplinene:

Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i norsk etter kjønn 2009	Alle elever	Gutter	Jenter
Norsk hovedmål	3,8	3,5	4,1
Norsk sidemål	3,7	3,4	3,9
Norsk muntlig	4,1	3,8	4,3
Gjennomsnittskarakter	3,9	3,5	4,1

Kilde: SSB (2009)

³⁹ Kilde: <http://www.ssb.no/kargrs/arkiv/tab-2009-12-03-02.html>

Jeg ønsket å åpne for at både gutter og jenter skulle rekrutteres som informanter. På denne bakgrunn og statistikken ovenfor som viser en så tydelig tendens, vurderte jeg det slik at jeg ikke kunne legge minimumsgrensa for høyt. Jeg valgte derfor å legge inn et minimumssnitt på karakteren 4,3 som grunnlag for utvalg (et gjennomsnitt av de tre norskkarakterene 4-4-5 (ikke i prioritert rekkefølge)).

✚ *Resultat kartlegging i lesing (siste måling) og resultat nasjonale prøver i lesing (siste måling)*

I min erfaring har faglig sterke norskelever god kompetanse også i den grunnleggende ferdigheten *lesing*. Jeg ønsket derfor å legge kartleggingsresultater på valgt skole (f.eks. Carlsten-test) og resultater fra siste nasjonale prøve i lesing til grunn. Noen av mine informanter var 8.klassinger i 2008 og avgangselever i 2011. I ettertid er det interessant å se hvordan en sammenlikning av resultatene på nasjonale prøver i lesing i 2008 og standpunkt karakterer i 2011 slår ut på landsbasis⁴⁰.

Sammenlikning av standpunkt karakterer 2011 og mestringsnivå på nasjonale prøver 2008⁴¹

NORSK hovedmål standpunkt 2011	Mestringsnivå nasjonal prøve (lesing) 8.trinn 2008	
	Nivå 4	Nivå 5
Karakter 4	41,4 %	22,1 %
Karakter 5	41,6 %	55,8 %
Karakter 6	5,5 %	18,5 %
NORSK muntlig standpunkt 2011	Mestringsnivå nasjonal prøve (lesing) 8.trinn 2008	
	Nivå 4	Nivå 5
Karakter 4	29,1 %	14,7 %
Karakter 5	51,2 %	54,5 %
Karakter 6	11,6 %	27,7 %

Kilde: SSB (2011)

⁴⁰ Kilde: <http://www.ssb.no/kargrs/tab-2011-11-17-08.html> (Lastet ned 27.09.2012)

⁴¹ Ved sammenlikning av karakterer på 10. trinn og nasjonale prøver på 8. trinn er det viktig å merke seg at avgangskarakterene i enkeltfag som matematikk, norsk og engelsk ikke måler den samme kompetansen som de nasjonale prøvene i regning, lesing på norsk og lesing på engelsk (Kilde: <http://www.ssb.no/kargrs/>).

Tabellen viser er klar tendens. Jo høyere mestringsnivå elevene oppnådde på nasjonal prøve i lesing som 8.klassinger i 2008, jo høyere standpunkt karakter oppnår de i norsk hovedmål og norsk muntlig i som avgangselever i 2011. Tendensen er særlig tydelig for karakteren 5.

3.5 Forskningens kvalitetssikring og etikk

Forskerens sentrale rolle i kvalitativ forskning gjorde at jeg måtte fokusere på dette med å skape en trygg ramme rundt både intervju- og observasjonssituasjonene. I tråd med Lund og Haugen (2006) som understreker viktigheten av å sette av tid til å bli kjent med feltet og informantene, ønsket jeg å møte klassene på forhånd. Jeg forsøkte å få til dette første møtet, men det lot seg ikke gjøre. *Tida* ble etter hvert en utfordring for meg.

Kontakten med undersøkelsesklassene ble opprettet i februar 2011, men jeg måtte avvente til klassene jobbet med *litteratur* før jeg kunne avlegge dem et besøk. Det medførte at jeg ikke fikk tilgang før i april-mai, samtidig som det kun gjensto svært begrensede muligheter i klassenes resterende årsplaner der arbeid med litteratur var tema. Som nevnt var det avgjørende for meg å gjennomføre studien i løpet av den aktuelle termin, og jeg valgte derfor å benytte meg av de to mulighetene jeg fikk; én dobbel observasjonsøkt i 9.klasse og én i 10.klasse. Utenforliggende forhold ved undersøkesskolen som tentamensavvikling og andre kryssende gjøremål vanskeliggjorde et første møte *før* observasjonene. Løsningen ble å la norsklærerne selv varsle klassene om mitt forestående besøk og oppdrag, mens jeg selv orienterte dem litt nærmere om studiens *hva, hvorfor og hvordan* da jeg kom for å gjennomføre observasjonene. På forhånd fikk elevene et informasjonsskriv⁴² som angikk observasjonen og kort om studien. Observasjonene ble følgelig gjennomført *åpne*. Da jeg møtte elevene første gang fortalte jeg også at noen ville få brev fra meg med spørsmål om de ville la seg intervju.

Et viktig aspekt ved observasjoner er en vurdering av hvor vidt *forskerens nærvær* preger situasjonen (Thagaard 2003). Det at jeg ikke fikk anledning å møte klassene på forhånd ble derfor en utfordring jeg måtte ha i bakhodet. Klassene på undersøkesskolen er imidlertid vant til å forholde seg til og ha besøk av andre/ukjente (for eksempel lærerstudenter) i timene. Jeg registrerte derfor at de raskt falt til ro etter min innledning og virket *tilsynelatende* uanfektet av min tilstedeværelse. Thagaard hevder at informantenes bevissthet rundt forskerens tilstedeværelse også er knyttet til *hvor opptatt de er med de oppgavene de holder*

⁴² VEDLEGG 5: Informasjon til elever og foresatte om observasjonen

på med. I situasjoner hvor handlingene som observeres krever spesielt mye oppmerksomhet fra de involverte, er det grunn til å tro at forskerens nærvær virker mindre forstyrrende inn på interaksjonen (ibid: 78). I begge observasjonsøktene var elevene sterkt engasjert i aktivitetene, noe jeg vil komme tilbake til.

3.5.1 Utvalgsprosedyrer og anonymitet

Min kontaktperson i administrasjonen ved undersøkelsesskolen fikk presentert og gjennomgått mine kriterier for utvalg⁴³ av elevinformanter og skulle gjøre utvalget på bakgrunn av disse, siden taushetsplikten setter grenser for mitt innsyn i karakterlister og øvrige kartleggingsresultater⁴⁴. Min kontakt skulle sende ut *inntil* 5 rekrutteringsskriv⁴⁵ (informasjonsbrev)⁴⁶ pr. post til elever som lå innenfor kriteriene, i hver klasse. Vedlagt informasjonsskrivet lå det en frankert konvolutt påført mitt navn og adresse og samtykkeerklæring⁴⁷, slik at de som ønsket å delta kontaktet meg direkte. For elevinformantenes vedkommende måtte også foresatte gi sitt samtykke i.h.h.t. *Forskningsetiske retningslinjer*⁴⁸. Hvor mange brev som ble sendt ut er ukjent for meg. Videre ble kontakten bedt om å sende rekrutteringsskriv til *alle* norsklærerne⁴⁹ på ungdomstrinnet ved skolen. På forhånd innhentet jeg tillatelse fra skolens rektor om å få knytte meg opp mot en 9. og en 10.klasse og gjøre mine observasjoner der. Norsklærerne i de aktuelle klassene måtte samtidig si seg villig til å la seg intervjuet i etterkant. Denne bekreftelse fikk jeg fra rektor i januar 2011. Verken elev- eller lærerinformanter ble gjort kjent med utvalgskriteriene og heller ikke hvor mange/hvem som fikk rekrutteringsbrev, eller svarte på henvendelsen. Heller ikke min kontaktperson fikk vite hvor mange respondenter jeg fikk.

Siden min forskning involverte mennesker og jeg ville gjennomføre intervjuene ved hjelp av elektroniske hjelpemidler (opptaker), søkte jeg godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjenningen forelå i februar 2011 og jeg kunne starte prosessen med å rekruttere informanter. Alt opptaksmateriale og kodenøkler som kan bidra til at informanter vil kunne identifiseres, er i etterkant av bearbeiding slettet.

⁴³ VEDLEGG 6: Informasjon til kontaktperson; utvalgsriterier

⁴⁴ Kilde: «Er karakterer fra grunnskole og videregående skole undergitt taushetsplikt etter forvaltningsloven?»

⁴⁵ For å begrense rekrutteringsgruppen og samtidig sikre respondentenes anonymitet, ble jeg i samråd med NSD enig om å sette tallet 5.

⁴⁶ VEDLEGG 7: Informasjonsbrev elevinformanter; Forespørsel om å delta i et masterprosjekt

⁴⁷ Krav om informert og fritt samtykke (pkt.9)

⁴⁸ Barns krav på beskyttelse (pkt. 12)

⁴⁹ VEDLEGG 8: Informasjonsbrev lærerinformanter; Forespørsel om å delta i et masterprosjekt

Viktigheten av å sikre informantenes anonymitet var gjenstand for drøfting mellom meg og NSD, før godkjenningen forelå. Det medførte at jeg valgte å gå *bredere ut* enn først planlagt med hensyn til rekruttering av informanter. Hvis jeg fikk mange respondenter, forelå det en plan om å gjennomføre gruppeintervjuer først og så gå videre med dybdeintervjuer deretter. Dette ble imidlertid ikke nødvendig, da det meldte seg 4 elevrespondenter; begge kjønn og begge klasser var representert. I tillegg meldte det seg 3 norsklærere (jeg bruker to av dem som nøkkelinformanter). Det ga meg anledning til å belyse hvordan ulike parter opplevde samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold (Dalen 2004). Alle informantene og undersøkelsesskolen er anonymisert i den videre bearbeiding og analyse⁵⁰. For å kunne besvare min problemstilling synes utvalget tilstrekkelig. Samtidig er det begrensninger i et så vidt lite utvalg, slik at resultatene ikke kan generaliseres umiddelbart, noe som for øvrig også er et kjennetegn ved kvalitative intervjuer.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Begrepene *validitet*⁵¹ og *reliabilitet*⁵² som tradisjonelt knyttes til kvantitativ forskning, bygger på en naturvitenskapelig tenkemåte og et vitenskapsteoretisk grunnsyn som er forskjellig fra det den kvalitative forskningen står for (Dalen 2004). Når man går inn på spørsmål knyttet til gyldighet og troverdighet i kvalitativ forskning må det derfor benyttes en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitative studier, ved at de defineres på andre måter (ibid:103). I kvalitativ forskning er det særlig *validitet* som drøftes, fordi reliabilitet av mange oppfattes som et lite egnet begrep i denne forskningen, hevder Dalen.

3.5.2.1 Validitet og forskerrollen

Forskerens egen rolle er svært sentral i gjennomføring av kvalitative forskning, fordi han/hun utgjør selve datainnsamlingsinstrumentet. Mitt forskningsfelt er skolen og siden jeg er lærer selv, vil jeg som forsker ha en betydelig førforståelse i møtet med informantene og det innsamlede materialet, som vil påvirke fortolkningen (Dalen 2004). *Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser* (ibid:18). Katrine Fangen sier at det ideelle er å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å nærme seg feltet på en hensiktsmessig måte

⁵⁰ Jfr. Forskningsetiske retningslinjer og prinsippet om konfidensialitet (pkt. 14).

⁵¹ Validitet, gyldighet; i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. En nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse er reliabilitet. Kilde: http://snl.no/sml_artikkel/validitet

⁵² Reliabilitet, pålitelighet (...). Kilde: http://snl.no/sml_artikkel/reliabilitet

(Fangen 2004: 47). Det er viktig å ha et bevisst forhold til sin egen førforståelse, fordi den gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale. Man kan risikere å overse funn som ikke samsvarer med egne antagelser.

Mitt ståsted er ungdomsskolelærerens. Jeg har undervist i grunnskolen i mer enn 25 år og har erfaring med norskundervisning på alle trinn, men lengst på ungdomstrinnet. De erfaringer og refleksjoner jeg der har gjort, er bakgrunn for min interesse for forskningstemaet mitt og at jeg rekrutterer informanter fra ungdomsskolens to øverste klassetrinn.

Jeg valgte å søke ut av egen kommune for å innhente min empiri. Min hjemkommune er liten og oversiktlig og av den grunn ønsket jeg ikke å gjøre min studie her. Som lærer gjennom mange år har jeg en personlig relasjon til de fleste lærerne og kjennskap til mange elever og deres bakgrunn, noe som kunne gjøre det vanskelig og få den nødvendige distansen jeg som forsker må ha til informantene, et poeng som også Thagaard (2003) drøfter. Det ville kunne åpne for at min førforståelse ble preget av lokale historiske og nåtidige erfaringer og perspektiver, slik at den fleksibilitet og åpne sinn jeg som forsker må møte informantene med ville kunne bli berørt. Jeg valgte derfor å søke ut til en annen kommune.

Et interessant aspekt ved rekrutteringen av elevinformanter var at 3 av 4 som meldte seg, ikke var til stede på skolen de dagene jeg var der og observerte. De hadde derfor ikke møtt meg, eller fått den forhåndsinformasjon jeg ga om studien min i klassene. Dette tolker jeg som et ønske og en anledning til å formidle sine tanker om det å være faglig sterk norskelev, samtidig som intervjuene åpnet en mulighet til å reflektere over eget ståsted. Med denne rekrutteringen mistet jeg anledningen til å knytte spørsmål fra observasjonene til deres egne erfaringer, noe jeg vil komme tilbake til.

3.5.2.2 Validitet, forskningsopplegg og datamaterialet

Intervjuene ble gjennomført ved bruk av en liten og diskret båndopptaker. Ved siden av førte jeg små stikkord og notater. På forhånd hadde jeg testet den ut for å sikre at opptakene holdt høy teknisk kvalitet og at lydopptakene ble gode. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer (ett ut fra lærerperspektivet og ett ut fra elevperspektivet). Det ga meg samtidig anledning til å justere intervjuguidene og omforme spørsmål som virket uklare på prøveinformantene. Alle intervjuene til masterstudien hadde gode lydopptak, bortsett fra ett med en av elevinformantene. Informanten hadde på seg en dynejakke under intervjuet og denne jakken

skapte en del bakgrunnsstøy som virket forstyrrende på lydbildet ved gjennomlytting, slik at det noen ganger er svært vanskelig å høre hva informantene sier. Dette oppdaget jeg ikke før etterpå. Intervjuene ble gjennomført på et lite grupperom på skolen, hvor vi kunne samtale uforstyrret. Elevene møtte meg etter skoletid, som et ledd i å holde deres deltagelse skjult for andre.

Thagaard hevder at ytre kjennetegn som *alder* og *kjønn* vil ha betydning for hvordan forskeren oppfattes av informantene i intervjusituasjonen (Thagaard 2003: 79). Jeg registrerte ikke at slike forhold i vesentlig grad virket inn på samspillet mellom meg og informantene, og da særlig med elevinformantene hvor man kunne forvente dette. Det kan ha sammenheng med at vi snakket litt uformelt sammen før opptakene ble gjort, der jeg fortalte litt om meg selv og at jeg var lærer i ungdomsskolen. Dette mener jeg bidro til å skape et tillitsforhold som medførte at alle intervjuene ble gjennomført i en god og lun atmosfære. Elevene var tillitsfulle og formidlet det de hadde på hjertet og de fleste spørsmålene ga gode og utfyllende svar. Spørsmålene om den kvalitativt gode litteraturundervisningen og åpningene til å stille krav til denne for å *ha noe å strekke seg etter*, førte til perioder med usikkerhet og taushet hos elevene og behov for videre utdyping og forklaring fra meg, noe jeg vil komme tilbake til i analysen, men det kan tyde på at spørsmålene var for vanskelig formulert. Dette avdekket jeg ikke under prøveintervjuet, og det kan ha sammenheng med at prøveinformanten var litt eldre enn elevinformantene.

Videre gjennomførte jeg to prøveobservasjoner i forkant. Der fikk jeg testet ut hva jeg skulle fokusere på og hvordan jeg skulle føre notater. Jeg besluttet på bakgrunn av disse erfaringene å utarbeide et skjema som jeg kunne ta utgangspunkt i, samtidig som jeg måtte føre notater i tillegg. Å skrive ut prøveobservasjonene i etterkant og knytte mine egne kommentarer og refleksjoner til disse, ga meg også en nyttig erfaring. Observasjonene jeg gjennomførte på undersøkelsesskolen forløp greit. Rommene observasjonene ble gjennomført i var veldig forskjellige. I det ene rommet kunne jeg sitte nokså usjenert bakerst i klassen og likevel ha god oversikt, mens det andre rommet var formet som et auditorium og var noe mer utfordrende. Fra der jeg satt, kunne jeg ikke *se* alle elevene og heller ikke høre alt som ble sagt av dem som satt lengst borte fra meg og på de nederste radene. Jeg måtte velge å konsentrere meg om de jeg faktisk så og hørte. Elevene syntes *tilsynelatende* ikke å være spesielt opptatt av at jeg var til stede. De var engasjerte og deltakende i undervisningen.

Alle intervjuene med de 6 nøkkelinformantene er transkribert. Det tredje lærerintervjuet er skrevet som et sammendrag, men med enkelte helt identiske gjengivelser av hva som ble sagt, slik at jeg kunne bruke det i oppgaven om ønskelig. Etter intervjuene fikk informantene forelagt muligheten til å lese gjennom samtalene når de var omgjort til tekst, hvis de ønsket det. Dette ble det også orientert om i rekrutteringsskrivet. Eleveinformantene avslo dette, mens lærerinformantene ville vurdere denne muligheten. Jeg kontaktet dem i forkant av analysen og sendte deretter tekstene til dem, etter tilbakemelding om at de ønsket dette. Ingen korrigeringer eller merknader ble anført etter gjennomlesningen. Alle sitater jeg har brukt i oppgaven er gjengitt på bokmål for å lette lesingen, men er tilnærmet autentisk til uttalelsene slik de falt under intervjuene.

I analysen har jeg lagt vekt på å få fram tilstrekkelig og relevant informasjon som belyser problemstillingen min og er basert på mine innsamlede data. Dalen (2004) viser til Geertz⁵³ som bruker begrepet “thick descriptions” om *nedtegnelser som ikke bare beskriver, men også fortolker de fenomener som presenteres* (ibid: 107). Å gi slike utfyllende og «tykke beskrivelser» krever også refleksjoner til handlingens kommunikative aspekter, slike som mimikk, pauser, latter, innlevelse og lignende, samt tolkninger av disse.

Det vil alltid være spørsmål om validitet og generaliseringsstyrke ved forskningsprosjekter. For casestudier er det ikke statistisk generalisering det er snakk om, men *analytisk generalisering* (Miles og Huberman 1994, Ragin og Becker 1992, Yin 2003; i Fuglseth og Skogen 2006: 58). Teoretiske slutninger eller forklaringer utledet av casestudien min, kan i følge Skogen etterprøves ved hjelp av flere casestudier. Den teori jeg har kunnet utlede på bakgrunn av mine analyser og resultater, kan benyttes til generaliseringer inntil ny forskning har svekket eller medvirket til at teorien må forkastes.

3.5.2.3 Reliabilitet

Reliabilitet (pålitelighet) i kvalitative forskning er vanskelig å fastslå. Innenfor *kvantitativ* forskning forutsettes det at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Det er vanskelig å stille slike krav til *kvalitative* undersøkelser, pga. forskerens samspill med informanten. Etterprøvbarheten er tilnærmet umulig, fordi mennesker og omstendigheter har den egenskap at de forandrer seg. Reliabiliteten i kvalitativ forskning kan imidlertid vurderes på bakgrunn av forskerens

⁵³ Geertz, C. (1973): *The interpretation of cultures*: anvender og forklarer begrepet “thick descriptions”

nøyaktige beskrivelser av forskningsprosessens enkelte ledd, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (ibid:103).

3.5.3 Etikk

Etiske refleksjoner i kvalitativ forskning foregår kontinuerlig i alle faser og må vurderes gjennom hele forskningsprosessen. Krav om informert samtykke, konfidensialitet og barns krav på beskyttelse er gjennomgående⁵⁴, men som jeg har vist ovenfor må etiske overveielser kontinuerlig vurderes i forhold til forskerrollen, gjennom hele prosessen ved innsamling av datamaterialet, bearbeiding og ved tolkning, analyse og drøfting.

4.0 Empiri

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for mitt empiriske grunnlag. Jeg har lagt vekt på å gi en utfyllende oppsummering av intervjuene, for å gi et utdypende bilde av grunnlagsmaterialet.

4.1 Undersøkelsesskolen og informantene

Undersøkelsesskolen har jeg kalt *Lupa skole*. Den ligger fint til midt i et boligområde og er en relativt stor skole. Mine to lærerinformanter har jeg valgt å kalle *Janne* og *Mona*. De fire elevinformantene representerer begge kjønn og i min oppgave har jeg gitt dem navnene *Lene*, *Karin*, *Britt* og *Per*. De har det til felles at de er faglig sterke elever og i min beskrivelse nedenfor gjør jeg ikke nødvendigvis rede for dem i prioritert rekkefølge som viser tilhørighet til 9. eller 10.klasse. Bare i de tilfeller det viser nødvendig, vil jeg vise klassetilhørighet.

Noen bakgrunnsopplysninger har jeg moderert der det var tiltrengt for å sikre anonymiseringen, men ikke slik at det har betydning for tolkningen. Utdrag/sitater er gjengitt på bokmål for å lette lesningen. I så stor grad det er mulig er informantenes egne uttrykk beholdt. Jeg har moderert henvisninger til steder/institusjoner, navn og særskilte ord og uttrykk i utsagnene som kan bidra til å virke gjenkjennende på informantene, men uten at dette forstyrrer meningsinnholdet.

⁵⁴ Jfr. Forskningsetiske retningslinjer

4.2 Norsklærerne

Jeg gjorde intervju med tre norsklærere ved Lupa skole. To av dem er knyttet til de to klassene der jeg observerte og jeg har derfor valgt å bruke dem som nøkkelinformanter. Den tredje informanten vil jeg trekke inn, der det er naturlig. Denne informanten er ikke tildelt et fiktivt navn som de to andre og omtales nedenfor bare som *den tredje norsklæreren/informanten*.

Det første møtet med lærerinformantene i 9. og 10. klasse skjedde samme dag som jeg besøkte klassene og skulle gjennomføre observasjonene. Vi hadde snakket litt på forhånd, for det meste via mail, hvor vi avklarte praktiske forhold. Intervjuene ble gjennomført i en tillitvekkende og god atmosfære og alle informantene var svært meddelsomme og hadde mye på hjertet. Samtalene ble gjennomført i april-mai 2011. De ble tatt opp på bånd og varte rundt 45 minutter. Bare de to nøkkelinformantenes intervjuer er transkribert i sin helhet og informantene fikk tilbud om å lese dem før analysearbeidet tok til. Dette benyttet de seg av, men ønsket ikke å endre, presisere eller kommentere noe i intervjuene.

4.2.1 En kort presentasjon

Janne har 9 års erfaring som lærer og har undervist i norskfaget i 7 år. Hun syns faget er spennende og utfordrende, men opplever vurderingsarbeid i norsk som vanskelig. Å vurdere elevenes skriftlige tekster blir lett subjektivt, mener hun. Men Lupa skole jobber bevisst med å styrke lærernes vurderingskompetanse og dette syns hun er bra. Elevenes deltakelse i vurderingsarbeid er også tema for timene, den dagen jeg er på besøk. Janne underviser i 9.klassen. Hun syns det er en utfordring å få elevene til å lese skjønnlitteratur og motiverer dem hele tida aktivt for å gjøre dette. For henne er det nødvendig å lese en del ungdomslitteratur, *for å puffe dem videre*, forteller hun. Hun erfarer at noen av elevene har snevre interesser når det gjelder valg av litteratur og hennes motivasjon er å få elevene til å lese mer variert og med det utvide sin horisont.

Mona har 3 års erfaring som lærer og jobber aktivt med å utvide kompetansen sin i norskfaget ytterligere. Hun studerer ved siden av lærerjobben, fordi hun ønsker å stå sterkere i faget og bli faglig tryggere. Mona underviser i 10.klassen. Hun er veldig glad i å lese skjønnlitteratur selv, leser rundt 20 romaner bare i feriene og ellers jevnt og trutt året gjennom. Hun er med i en lesering privat. Mona anbefaler stadig elevene bøker hun har lest selv og låner dem gjerne sine egne private bøker, som de ofte diskuterer etter skoletid. Siden hun ikke har jobbet så

lenge i skolen, er det å skulle undervise i skjønnlitteratur ganske nytt for henne. Å jobbe med sakprosatexter i klassen er enklere, syns hun. Men hun vil så gjerne bli dyktigere og sier at det er derfor hun utvider sin kompetanse i norsk, der hun som student heldigvis jobber mye med skjønnlitteratur.

4.2.2 Lærerstemmer

Jeg har valgt å konsentrere presentasjonen av innsamlet materiale rundt 4 områder; *hva skjedde i klasserommet, skjønnlitteraturundervisning, tilpasset opplæring og rammefaktorer; utfordringer og begrensninger.*

4.2.2.1 Hva skjedde i klasserommet?

Under intervjuet gjør Janne og Mona rede for planen de hadde lagt for selve gjennomføringen og begrunner tilnærmingen i undervisningsøktene. Begge lærerne har et sterkt læringsfokus i undervisninga. Janne ved hjelp av elevenes kunnskaper om novellesjangeren og dens karakteristika, samt kriterier for måloppnåelse. Mona ved hjelp av refleksjoner og tolkninger av teksten, samt bruk av strategiske verktøy for egen skriving.

Janne forteller at de er svært opptatt av å gi *framovermeldinger* i vurderingsarbeidet, for å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan kvalitetssikre sitt eget tekstarbeid. Elevene har fått opplæring i novellesjangeren, har utarbeidet kriterier for vurdering som bl.a. er basert på sjangerkarakteristika og de har skrevet noveller selv i etterkant. Det er disse som skal vurderes i økta jeg observerte. Janne forteller at de har brukt andre tekster som mønster, for å lære seg å finne sjangertrekk.

Intervjuer: Du sier å finne ting; da tenker du på sjangerkarakteristika...?

Janne : Sjangertrekkene, ja. Personer, om det var konflikt, spenningshøydepunkt osv. Og så da vi hadde jobbet med forskjellige noveller på denne måten, skulle de jobbe med sin egen novelle, eller skrive. Før det så visste de jo hva som var sjangertrekk, og dermed så fikk de lov til å være med på å lage sine egne vurderingskriterier om hva novella skulle inneholde.

Monas gjennomgang av novellen⁵⁵ hun bruker, er basert på at elevene skal stoppe opp og reflektere over handlingene underveis. De har ikke teksten foran seg, men lytter til Mona som leser den høyt for dem. Underveis stopper hun på strategiske steder og utfordrer elevene med spørsmål av typen: *Hva tror du skjer videre?* Arbeidsmåten engasjerer og aktiverer elevene,

⁵⁵ «Hunden», novelle av Kim Fupz Aakeson

utfordrer dem til å tenke selv, reflektere over det leste og være kreative. Dette er en klar målsetting for henne i undervisningsøkta, noe de to utsagnene nedenfor viser.

Mona: (...) når jeg da leser innledninga, så prøver jeg jo å få elevene til å snakke om hva de tror skjer videre, og på en måte få gjøre seg noen tanker. (...)

Mona: (...) før jeg leser siste avsnitt, som har en ganske åpen slutt, så får jeg dem til å skrive slutten. Og da kommer det jo mange ulike eksempler på hvordan de så for seg hvordan den slutten kunne være.(...)

Begge lærerne erfarer at det er vanskelig å oppnå hensikten de har lagt inn i undervisningsøktene; undervisning blir *undervisning* og elevenes læring/erfaring blir noe annet. Janne reflekterer over at hun burde ha gitt elevene flere treningsoppgaver i forkant, før de skrev sine egne noveller, der de trente på ulike deler av tekstskrivingen (ulike måter å starte/slutte på o.l.). I denne undervisningsøkta legger hun opp til elevvurdering ut fra en tosidig målsetting. For det første skal elevene anvende sin ervervede kompetanse om noveller og dens sjangerkarakteristika til å kvalitetsvurdere elevtekster, for på den måten å bli mer bevisste selv neste gang de skal skrive noveller. I tillegg har hun gitt dem tilbakemeldinger på egen skriving som er veiledende og peker framover. Begge disse forhold er initiert for å sikre og utvikle elevenes egen sjangerkompetanse. På den andre siden skal de gjøre erfaringer med at vurdering er vanskelig og krever gode kunnskaper *før* man kan anvende skjønn. Hun sier det slik:

Intervjuer: (...) Da jeg satt der, så prøvde jeg jo å lytte til en del utsagn som kom. Dette med vurdering, ... så var det jo en elev som sa: «Vi har ikke kompetansen,» sa han, «til å vurdere.» Men opplevde du at det var noen som faktisk hadde det, som faktisk var ganske bevisst i forhold til det de gjorde?

Janne: Ja, for at... Jeg hadde jo på forhånd vurdert novellene og jeg hadde gitt dem samme vurderingsarket som jeg selv hadde brukt, ikke sant? Når jeg har vurdert, så har jeg jo skrevet eller krysset av for de momentene de hadde med i novella, for å gi dem framovermelding. Vi er veldig opptatt av å gi dem framovermeldinger, hva de kan jobbe med videre, for å få til en bedre tekst. Så det hadde jeg jo gjort, og så håpet jeg jo at de skulle være litt flinkere å skrive hva de syns var flott med novella og hva de kanskje savna. Og det var det noen som gjorde, og det var egentlig veldig fint. Og så fikk de jo i oppgave at de skulle sette lav, middels eller høy måloppnåelse. Det var litt interessant å lese, fordi de fleste hadde vurdert likt i forhold til det jeg selv hadde gjort. Og det syns jeg er litt greit at de kan kjenne på at de har lært noen ting underveis, altså hva slags type kriterier det er som ligger til grunn for at du skal kunne gi en sånn type vurdering.

Mona bruker *biodikt*⁵⁶ som et strategisk verktøy elevene kan bruke i forkant av sin egen skrivning, men elevene hennes unnlater som oftest å bruke det, selv om de ser metodens fortreffeligheter og synes det er artig. For Mona er dette frustrerende.

Intervjuer: Har du brukt biodikt mye?

Mona: Ja, jeg har brukt det flere ganger nå. (...) De tingene fungerer fint, men jeg får dem ikke til å bruke det verktøyet når de skriver tekster. Vi snakka om det i går, de har ikke fått tilbake tentamenene, men jeg har rettet en god del av dem og snakket med dem om at det er en god del dårlige tekster, uferdige tekster, mye skrivefeil, mye opprømsing, lite skildring. Dette er jo da skjønnlitterære tekster de har skrevet og når jeg spør dem om hvorfor de ikke bruker det, de har fått utrolig mye gode kopihefter og vi har gått grundig igjennom det, så sier de at de blir stressa i situasjonen, de glemmer det. Så det er utfordringa; å bruke det de jobber med i timene og ta det inn i tentamen og eksamen. Der er ei utfordring.

Et påfallende trekk ved begge redegjørelser er at de snakker mye om lesing og arbeid med litteratur i sammenhenger med å gjøre elevene bedre i stand til å skrive kvalitativt bedre tekster. Janne trekker dette forholdet inn senere i intervjuet, mens for Mona er det naturlig å omtale det allerede når hun snakker om biodiktene. Å lese litteratur for å bli dyktigere med skrivning forsterkes ytterligere også hos henne senere i intervjuet.

4.2.2.2 Skjønnlitteraturundervisning

Lupa skole har et sterkt fokus på litteratur gjennom hele året, uttrykker begge informantene. Janne synes det er utfordrende å få elevene til å lese skjønnlitteratur på tross av at de har satt inn mange tiltak for å få dette til. Et bredt utvalg av bøker har derfor hatt prioritet, for å gjøre det forlokkende på ungdommene og øke leselysten. Til det har de fått hjelp av bibliotekarer, etter innspill og ønsker fra lærerne. Janne har gjort erfaringer med at det kan være nyttig for henne å lese en del av de samme bøkene som elevene liker å lese, for å gi henne en bredere forståelse av hva som fanger dem og hva de er opptatt av. Hun bruker tid på å inspirere elevene til å lese variert og følger dem derfor opp med små drypp og samtaler underveis i formelle og mer uformelle settinger.

Janne: Det er noen i min klasse som er veldig, veldig glad i å lese. De leser hele tida. That's it! De sitter på i gangen i friminuttene og leser. De har alltid ei ny bok for seg.

⁵⁶ **Biodikt** kan være et redskap for elevene til å karakterisere litterære personer, bli kjent med dem og vise deres utvikling gjennom teksten. Et biodikt kan for eksempel skrives etter to kapitler, deretter etter siste kapittel. Elevene kan ved å sammenligne de to biodiktene se etter forandring hos den litterære karakteren. Kilde: <http://barnebokinstituttet.no/formidling/arbeidsmater#Biodikt>

(...)

Intervjuer: Hva med valg av litteratur for disse elevene, da?

Janne: Det bruker vi å snakke masse om. Det er jo litt artig å se hva de leser. Og når du da får snakket litt med dem om hva de liker å lese og hva som fenger dem, da er det jo veldig artig, for mange ganger er det veldig likt det du sjøl likte og også liker i dag også, sånn at vi har utvekslet mange ideer om hva man kan lese. Det er litt artig.

Også Mona, som selv er en ivrig leser, fremhever dette med læreres egen lesning som en viktig faktor og som kan lede til de gode samtalene om litteratur. Hun trekker særlig fram de faglig sterke norskelevne i denne sammenheng og hun er opptatt av å finne bøker som utfordrer dem og får dem til å reflektere og sette i gang en god diskusjon. Tid er en utfordrende faktor.

Intervjuer: Du nevnte tidligere at du er glad i å lese. Er det viktig? For norsklæreren...?

Mona: Ja, og det å kunne gi dem tips... Jeg ser at de tar jo alle tipsene jeg gir dem. Spesielt de sterke som liker litt utfordrende bøker. Jeg har bøker med hjemmefra: Denne må du bare lese! Så leser de den og så diskuterer vi den etterpå. De kan noen ganger ha en helt annen oppfatning enn meg, de kan ikke skjønne hvorfor jeg synes det var ei god bok. Eller vi kan få til en god diskusjon... ikke sant? Var ikke det spennende, og hvorfor skjedde det og... Og der er de jo med. (...) Det blir for dårlig tid til det. Det blir ikke god nok tid til den biten.

Mona er opptatt av å gjøre utvalget så bredt at det treffer også de elevene som har vokst forbi fantasy og liknende populære ungdomssjangere eller –bøker. For å dekke dette behovet hos de ivrigste leserne, anbefaler hun bøker for dem og låner dem gjerne sine private bøker.

Lærerens innsikt og kjennskap til elevenes preferanser og behov blir avgjørende for oppfølging av disse elevene.

Mona: (...) Men jeg ser jo nå i ettertid at vi har jo noen jenter som leser veldig mye bøker, og det er jo klart at noen av disse her bøkene blir litt... de er ikke så veldig glad i fantasy... de vil heller ha «Drømmehjertet» og (...) bøker som vi voksne også leser, så de er på en måte mer der. Og det fikk vi ikke så mye av fra [bibliotekarene], så de har faktisk fått låne en del bøker som jeg har hjemme privat. Som jeg har anbefalt.

Mona fremhever at litteraturundervisningen må fange opp flere aspekter enn bare lesing for lesingens egen skyld, underholdningslesingen. Elevene skal lese for å ha glede av boka, men

også for at boka forteller mer enn det, sier hun. Det må også fokuseres på det å lese mellom linjene. Tolkninger av skjønnlitterære tekster kan være utfordrende i klassen og det er da viktig å legge opp til samtaler rundt dem. Janne er også opptatt av å skape rom for tolkning i klassen og at det kan lede til ny erkjennelse. *Det en elev tror er høydepunktet er kanskje ikke det, når de hører det i samla klasse*, forteller hun. Janne erkjenner at elevenes og hennes erfaringsbakgrunn er så forskjellig at tekstene vil tolkes forskjellig av den grunn. Å ha åpning for ulike tolkninger i klasserommet er viktig og som hun sier: *Læreboka legger jo ofte opp til at det skal være én tolkning, men jeg er ofte ikke enig med dem.*

Intervjuer: Har du opplevd at elevene har hatt en totalt annen tolkningsvariant enn du?

Janne: Nei, det har jeg faktisk ikke, men vi kunne ha vært uenig på forskjellige ting. Men jeg har aldri sagt at min er rett og at din er feil, for det synes jeg ikke er riktig. For da føler jeg at det ikke er rom for å tolke, at det må være rom for å tolke, og vi har jo ulike erfaringsbakgrunner som gjør at vi tolker forskjellig.

Mona synes ikke det er spesielt utfordrende å undervise i eller om litteratur. Utfordringa for henne ligger på et annet plan. Hun er opptatt av at elevene ofte har innarbeidet fortellingssjangeren i ryggmargen når de kommer til ungdomsskolen, fordi denne sjangeren er så sterkt forankret i barneskolen. Det gjør at elevene fortsetter å følge den tradisjonelle fortellingens kronologiske oppbygning og språk i egen skriving, når de kommer i ungdomsskolen. Møtet med andre sjangere, f.eks. noveller, som bryter med denne strukturen, kan da bli en utfordring, hvor man også må lese mellom linjene og forholde seg til metaforer for å forstå handlingsforløpet. Mona forteller om klassens møte med novellen «Karen»⁵⁷:

Mona: (...) Så som «Karen» som vi har jobba med, der det indirekte kommer fram at hun er gravid. Du får ikke vite direkte at hun er gravid, men det kommer jo indirekte ved at det buler på kjolen. Og når du da får eleven til å se dette... da vi leste den var det bare én elev som skjønnte at hun er gravid. Og da tenker jeg at da er det en del ting de ikke får med seg i teksten. Ja.

Intervjuer: Skjønnlitteratur krever jo det å lese litt på sia og under og...

Mona: Ja, der er nok utfordringa. De leser det akkurat sånn som det står.

Norskfagets brede satsing på lesing og skriving av en rekke ulike sjangere bidrar til noen utfordringer for norsklærerne. Å lese for å bli dyktigere å skrive, kommer tydelig fram i neste sekvens. Litteraturarbeid kobles der opp mot å utvikle ferdigheter i egen skriving.

⁵⁷ «Karen» av Alexander Kielland (1882)

Janne: Jeg tenker at litteratur handler mye om skriving også, at de skal produsere noe. Jeg tror kanskje at det å blande, det er jo det man gjør for at man skal få en likevekt på en måte. (...)

(...)

Janne: (...) Jeg tenker jo at hvis du blir engasjert og blir en leser, og vi klarer å vekke leseleden hos en elev, så tenker i alle fall jeg at den eleven vil utvide sin horisont på en måte. Den (eleven) har lest mye forskjellig og det fører til at man klarer å trekke det inn i sitt arbeid, når man skal skrive. Bare det å kunne se forskjell på ei novelle og et dikt, bare for å ta noe sånn konkret, eller noveller og fortellinger, at du kan se forskjellen på dem (...)

Begge lærerne registrerer tydelige forskjeller mellom de som leser mye og de som ikke gjør det i elevenes skriftlige arbeider. Forskjellene framkommer på alle nivåer i tekstene. Janne formulerer seg slik:

Janne: Det som jeg ser, og som er en forskjell på de som leser og de som ikke leser, er at det har noe med utforming av tekstene deres å gjøre. Det er stor forskjell på elever som leser masse og hvordan de skriver og elever som aldri leser.

Intervjuer: Går det på innhold? Eller går det på språk...?

Janne: Det går på innhold og det går på språk og setningsoppbygging, ordforråd, tekstbindinger... Det går på hele pakka. Det å variere mellom korte og lange setninger, det å skrive spennende...

Jeg retter fokuset mot hva som er god og stimulerende litteraturundervisning som leder til vekst. Mona skisserer en tresidig variant som for henne er viktige: *Å få elevene til å lese tekster, bruke dem og få i gang diskusjoner i klassen.* Om stimulerende litteraturundervisning forteller Mona at den må gjøre *virkning* på elevene og at hun bruker litteratur i klassen for å bevisstgjøre elevene om menneskers liv.

Intervjuer: (...) Hvis du tenker på litteraturundervisning; hvordan kan litteraturundervisning stimulere elevene til vekst?

Mona: (...) Det er jo bøker du kan bruke i undervisninga, som jeg føler eleven kan ta med seg inn i sitt liv, hvis de på en måte noe er vanskelig, og de opplever at andre også syns det er vanskelig. Jeg har nettopp lest ei bok som heter «Bittet» av Hilde Hagerup, som går på en gutt som har det vanskelig og som på en måte er en skøyer og litt det der. Og jeg tenker at det er jo ei bok som kanskje flere i min klasse burde ha lest, for da tenker jeg at det er jo kanskje en grunn for at noen elever er sånn som de er. Ja. Og så på en måte at de ser hvordan det er, det er jo oppmerksomhet det handler om, det å bli sett.

Lærerne forteller hvordan de gjør det i klassene sine, når de jobber med litteratur. Janne er opptatt av motivasjon, økt leselest og variasjon i arbeidsmåter. Begge lærerne holder et høyt trykk på lesing som en kontinuerlig arbeidsoppgave året gjennom. Mona periodiserer arbeid med skjønnlitteratur og saklitteratur, for å innfri alle kompetansemålene. *Tidsfaktoren* er en utfordring, særlig for henne som 10.klasselærer, et poeng hun stadig trekker fram. Det medfører at man kanskje ikke avsetter *tid* nok til skjønnlitteraturen slik at elevene får innsikt i dybden og hun funderer på om man *kanskje diskuterer det for lite*.

Mona: (...) Da tenker jeg at det er viktig å sette av tid til å lese i ungdomsskolen. Det tror jeg blir prioritert altfor lite, fordi det er så mye annet som skal gjøres.

Den tredje norsklæreren jeg intervjuet mener at god litteraturundervisning er *at elevene ser en verdi av litteraturen*, får en god opplevelse av lesingen og at den gir elevene inspirasjon. Informanten mener at det kan virke forstyrrende på elevenes leseopplevelse, hvis man fokuserer for sterkt på dette med å *finne ting i tekstene* (frampek, virkemidler, metaforer) og at det fratrar dem muligheten til å sette pris på selve leseopplevelsen.

4.2.2.3 Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven

Alle lærerinformantenes oppfatning er at tilpasset opplæring skal gis til alle, men at det i praksis er vanskelig å gjennomføre. Mona begrunner dette gjentatte ganger utover i intervjuet med at *tidsfaktoren* er et problem for å få dette til, samt at det er så store utfordringer å undervise i en klasse med store sprik i elevgruppen. Hvordan skal man evne å «få alle til å henge med»?

Janne har en klar bevissthet om hva tilpasset opplæring er, selv om hun mener det er vanskelig å få det til. *Jeg tror at det på skolene er lett å tenke at tilpasset opplæring er for de svake elevene og at de som ligger midt på treet og sterkere, blir glemt*, sier hun. Hun ser også muligheter for hvordan hun *ideelt sett* kan tilrettelegge for faglig sterke elever, noe hun anser for å være nærmest en drømmesituasjon; *de er det ikke så vanskelig å tilpasse ting til, det er jo så mange muligheter med dem*. Samtidig ligger det en antydning om at de klarer seg selv; *de kan jo lese, lytte til lydbøker*. I denne sekvensen forholder hun seg til de to marginalgruppene og ser muligheter til å bruke de faglig sterke elevene som en ressurs for de faglig svake.

Intervjuer: Når du sier flere muligheter, hva ser du for deg da?

Janne: Nei, da tenker jeg at man kanskje kan gjennomføre en sånn bokring, er det det de

kaller det? At 3-4 elever kan lese bøker og ha en faglig samtale etterpå. Det er jo en veldig fin ting å gjøre i alle fall.

Intervjuer: Har du prøvd det?

Janne: Nei, jeg har ikke fått prøvd det ennå, men har det på planen. Jeg har også brukt mange til presentere bøker for hverandre og skape leselest, en slags leselestaksjon. Da har jeg brukt sterke lesere, som leser masse.

For Mona handler tilpasset opplæring om å legge til rette for mestring og at det er vanskelig å nå alle, selv om man gjerne vil det og gjør så godt man kan. Også hun er opptatt av å bruke de faglig sterke elevene som frontfigurer og modeller for de faglig svake elevene, begrunnet i en streben etter «å få alle med». Samtidig tilkjenner hun et ønske om å ha mer *tid* til de faglig sterke elevene og gjøre utfordrende ting med dem som kan føre til vekst. Hun sier det slik:

Intervjuer: Bare slik at jeg forstår deg rett; tenker du tilpasset opplæring som noe du skal...

Mona: (avbryter) Nei, det er jo skolen som skal... men jeg føler jo et ansvar i forhold til det. Og jeg føler at de litt svake elevene får man jo ofte for liten tid til, men samtidig så synes jeg jo også at det er like viktig med de sterke elevene, som er gode skrivere, som er på et høyt nivå når de leser bøker og som leser mellom linjene, og du hører diskusjoner... Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å diskutere litteratur med dem og hvordan de kunne utvikle språket sitt med sine egne tekster. Ja... På litt mindre grupper... Men det er den tida...

Mona mener at tilpasset opplæring må være lærerstyrt. Hvis man overlater for mye ansvar til elevene, erfarer hun at de ofte velger løsninger som leder til at de blir fort ferdige, at de velger *det enkleste, minste motstands vei*. Uavhengig av sitt faglige ståsted og nivå, opplever hun at elevene selv ikke søker utfordringer om læreren ikke bidrar til dette. Hun ser muligheter til å bruke de faglig sterke elevene som en læringsressurs i klasserommet, hvor vektlegging av deres sterke og selvstendige interesse for lesing av litteratur kan brukes som drivkraft og idébank for mindre sterke lesere.

Mona: (...) Og så tror jeg at hvis du kan bruke noen av de sterke elevene, som har lest en del bøker og få dem til å presentere en del bøker... og det gjør de når de sitter i gruppene, når de presenterer boka si, sant... «Dette er ei veldig bra bok.» «Hvorfor er den bra?» Og det gjør jo at de andre elevene, ikke alle, men noen, blir nysgjerrig på boka; den kunne jeg tenkt meg å lese selv.

Den tredje informant er opptatt av virkningen det kan ha, hvis de faglig sterke elevene får for lite utfordring på skolen. Det er nærliggende å tro at den faglig sterke eleven kan miste interessen, fordi utfordringene er for små, sier hun.

4.2.2.4 Rammefaktorer, utfordringer og begrensninger

Begge lærerne uttrykker ønsker om endrede rammefaktorer for å gi en kvalitativt bedre undervisning i dette omfattende faget. De sier at gruppene er så vidt store at de ikke rekker å følge opp den enkelte, slik de gjerne ønsker. Janne mener at gruppestørrelsen er en begrensende faktor for å kunne gi tilpasset opplæring til alle, også de faglig sterke elevene. Deling i mindre grupper og flere lærere vil kunne løse problemet. Ut over det handler det mye om hvordan man organiserer undervisningen, hevder hun. Hun skisserer tidligere i intervjuet muligheter til å stille endrede og mer spesifikke fagkrav til de faglig sterke elevene innenfor ordinære rammer i klassen, men tett oppfølging av *pedagoger* er en forutsetning. Janne begrunner dette i de to utsagnene som følger:

Janne: Ja, drømmesituasjonen har jo vært om man hadde vært flere pedagoger inne, og at man kunne ha fordelt ansvarsområdet mer. (...) Jeg tenker at jo flere pedagoger vi hadde vært, jo bedre kunne undervisninga ha vært, for den kunne ha vært annerledes, den kunne ha vært differensiert på en helt annen måte. For det er jo også slik at man helst ikke skal ta elevene ut av klassene, for å gi dem en god nok undervisning. Så det tror jeg at jeg ville ha ønsket (...), for det ville ikke hjelpe å få flere timer, når klassen er en slik brokete forsamling.

(...)

Janne: En gang i uka har vi deling opp mot et annet fag og får en halv klasse. Det er forferdelig deilig å få ha en halv klasse i norsk, for da får du nådd flere. Du får en større oversikt over den enkelte og hvordan du kan hjelpe dem videre. Det med å få veilede dem der og da, er mye enklere enn om du sitter igjen med en klasse på 30 stk.

Fra Monas perspektiv er flere delingstimer og økt ukentlig timetall i norsk tiltak hun kan se for seg, som vil kvalitetssikre undervisningen og sikre tilpasset opplæring. I løpet av uka har hun kun en halv time til deling, ellers har hun sine 27 elever i full klasse. Hun har flere ganger i løpet av intervjuet vært inne på tidsfaktoren som er en utfordring sett opp mot det forhold at fagets omfang er så stort og mangecartet og at det skal vurderes på tre områder; norsk hovedmål, norsk sidemål og muntlig. Flere timer ville ha gjort det mulig å jobbe etter flere og varierte arbeidsmåter, forteller hun.

Intervjuer: Dere har 5 timer norsk nå...? Du sa at du kunne tenkt deg flere norsktimer; hva så du for deg da?

Mona: Jeg kunne tenke meg at man kunne ha dramatisert mer, at man kunne ha brukt skuespill og slike ting. Det blir litt sånn, men at man kunne ha brukt mer tid på den biten.

Intervjuer: Du tenker på alternative arbeidsmåter, praktiske...?

Mona: Ja. (...)

Mona har mange ideer til oppfølging av faglig sterke elever. Det må skapes tid og rom for å følge opp elevene og gi dem *den rette tilbakemeldinga*, sier hun og fremhever samtidig at det å gi den rette tilbakemeldinga krever gode kunnskaper hos læreren.

Intervjuer: (...) Men hvordan ville du tilrettelegge undervisninga, hvis du skulle ha fokus på den faglig sterke eleven?

Mona: For det første, (...) hvis de skal lese litteratur, så tenker jeg jo det må bli å finne bøker til dem som utfordrer dem. Bøker som kan få dem til å reflektere og sette i gang en god diskusjon. Og hvordan du skal få dem til å bli litt bedre, når de skal skrive tekster selv. Ja. Og da er det jo viktig at du har kunnskap selv som lærer, tenker jeg. Hvordan skal du veilede dem, hvis du ikke har kunnskap nok? Da stopper det fort opp, og det avslører de fort. Så det blir på en måte det å gi dem den rette tilbakemeldinga, slik at de kan utvikle seg.

Tidligere i intervjuet fortalte hun at hun er villig til å bruke av fritida si («etter skoletid»), for å diskutere litteratur med elevene, og dette forsterker hun på slutten. Tidsfaktoren er igjen et frustrerende element, samtidig som hun erkjenner at det handler om prioritering fra hennes side. Kreative innfallsvinkler og arbeidsmåter kan avhjelpe noe av dette. Å ta i bruk digitale medier for å bearbeide og formidle elevenes egne tanker om det de leser; *det boka forteller mer om*, ser hun som en mulig alternativ arbeidsmåte for de faglig sterke elevene.

Mona: Men det er jo en ting å si at man ikke har tid, for man får jo egentlig tid til ganske mye, hvis man bare prioriterer det. Og mange ganger med den lesinga, anbefale bøker og diskusjonene, det kan jeg jo gjøre etter at klokka er 2, fordi det er jo på en måte noe jeg selv synes er interessant. Men jeg kunne jo selvfølgelig ha tenkt meg å gjøre det enda mer.

Intervjuer: Du snakket om utvalg av litteratur, dette med å finne den gode boka. Hvordan kunne du ha brukt boka på andre måter for den faglig sterke eleven?

Mona: De kan jo lete etter ting i boka, som boka forteller mer om. De kan jo skrive logg. Man kan jo på en måte utfordre dem og stille dem noen spørsmål om boka på en annen måte. Man kunne la dem skrive blogg og brukt nettet også i undervisninga. Å tipse hverandre. Det tenker jeg.

Samtalene med lærerne berører i liten grad karakterer. Deres fokus hviler sterkere på læring og læringsutbytte, og dette med å gi framovermeldinger som virker fremmende på kvaliteten i

elevenes arbeid og føre til vekst; *for å bli bevisst seg selv og sitt eget arbeid og at de skal jobbe for å lære, ikke for å produsere for å få en karakter*, sier Janne. Hun nevner karakterer i en kort sekvens, hvor hun mener elevenes fokus mot dette kan virke forstyrrende.

Intervjuer: (...) Hvordan nyttiggjør elevene seg en slik framovermelding?

Janne: Det er noen som er veldig flinke til å benytte seg av dem, mens andre bare overser dem. For dem så handler det bare å få ei vurdering i form av karakter og det har gjort at vi er blitt mer bevisst på ikke å gi dem middels og høy måloppnåelse med en gang, for å få vekk karakterfokus og få dem til å jobbe litt mer med ting. Vi ser at det skjer ei endring.

4.2.3 Oppsummering av lærerintervjuene

Under intervjuene med lærerne var jeg interessert i å finne ut hvilke tanker og erfaringer de hadde med skjønnlitteraturundervisning generelt og tilrettelegging for faglig sterke elever spesielt. Jeg ønsket også å finne ut hvordan de oppfattet og praktiserte tilpasset opplæring for faglig sterke elever og hvilke rammefaktorer som kreves, eventuelt begrenser denne tilretteleggingen.

Begge nøkkelinformantene har lite fokus på karakterer under intervjuene, men mer på læring og læringsutbytte. De formidler et sterkt og bevisst læringsfokus når de forteller om undervisningsøktene jeg observerte. Begge anvender elevaktive arbeidsmåter i disse timene. Janne ivaretar skolens satsing på vurdering for læring, gjennom å engasjere elevene til å delta i vurderingsarbeid. Elevene må anvende sine ervervede kunnskaper i to omganger; første gang når de skriver novellene, andre gang når de vurderer elevtekstene. Mona legger opp til en engasjerende og elevaktiv arbeidsmåte ved gjennomgang av novellen og ved skriving av biodikt. Hennes mål er å gi elevene strategisk verktøy for egen skriving.

Mona studerer ved siden av jobben. Hun har ikke jobbet så lenge i skolen og har bare begrenset erfaring med dette å undervise i litteratur. At skjønnlitterære tekster *kan brukes til mer enn som underholdningslesing*, er noe hun ikke har brukt særlig mye tid på tidligere. Gjennom studiet har hun lært hvordan det kan gjøres og tar disse erfaringene med seg inn i klasserommet. Bevisst satsing for å øve opp elevenes evne til å gå dypere inn i tekstene er nå sterkere i hennes bevissthet og hun gjør stadig nye erfaringer som hun vet hun vil nyttiggjøre seg med framtidige klasser. Både Janne og Mona erfarer at det å lese mye selv er nyttig og nødvendig for en norsklærer. Gjennom det kan de inspirere elevene til å velge litteratur som er utfordrende og variert. Mona er særlig opptatt av dette for å kunne inspirere de faglig sterke

elevene som *har vokst forbi fantasy og andre populære ungdomsjangere*, og som gjerne har lesepreferanser ut over gjennomsnittseleven.

Lupa skole har et sterkt fokus på litteratur gjennom hele året. Dette er i samsvar med LK06, som har et betydelig omfang av litteraturelaterte kompetansemål. Et påfallende trekk ved begge nøkkelinformantenes fortellinger er at de synes å begrunne målet med lesing av litteratur, for å gjøre elevene bedre i stand til å skrive kvalitativt bedre tekster. Schüllerquists begrep *kombinasjonsstrategier* kommer til anvendelse her. Motivet for å bruke litteratur i undervisninga fokuseres inn mot behovet for å bli dyktigere skrivere i stedet for å utvikle kompetanse om litteraturens egenart. Det kan være flere årsaker til at skriving fokuseres så sterkt, men dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen. Litteraturlesingens rolle som gunstig skriveutviklingsredskap synes også å være godt forankret i elevenes bevissthet (se oppsummering av elevintervjuene).

Tid til å arbeide med skjønnlitteratur og *tid* til å følge opp de faglig sterke elevene, gjentas ofte hos informantene. Særlig framtrædende er dette aspektet hos 10.klasselæreren. Hun *ønsker* å bruke tid til å drøfte litteratur med de faglig sterke elevene og ser ingen annen mulighet enn å diskutere med dem «etter skoletid». Samtidig sier hun at det handler om prioritering fra lærerens side; man får til mye innenfor undervisningstidens rammer, hvis man bare prioriterer det. Å skape en arena for tolkning av litteratur berøres av begge informantene, som en viktig side ved litteraturarbeidet. Dette kan gjøres ved å sette av tid til mer dyptgående samtaler om litteratur, der det er viktig å gi elevenes egne tolkninger plass i stedet for mesterfortolkningen som læreren kan være en eksponent for, eller *læreboka*, påpeker Janne.

Mona er opptatt av den grunnleggende sjangerkompetansen elevene har med seg fra barneskolen. Her står fortellersjangeren svært sentralt, mener hun, og denne kan være vanskelig å håndtere når denne sjangerkompetansen utfordres og skal bygges ut på ungdomstrinnet. Den faste forankringen i fortellingssjangerens tradisjonelle struktur tar ungdomsskoleelevne med seg i sin egen skriving og kan vanskelig rive seg løs fra denne. Den slår også ut i elevenes *forståelse* av tekster som bryter med denne tradisjonelle strukturen, f.eks. noveller som har et mer fortettet språk. Mona erfarer at de fleste elevene tolker handlingene bokstavelig og ikke oppfatter skjulte elementer som krever at man leser mellom linjene og tolker metaforer, og viser til novellen «Karen» av Aleksander Kielland i denne sammenheng.

Tilpasset opplæring i praksis er vanskelig, sier alle lærerinformantene. Vanskelighetene beror på å rekke over alle, og da særlig de faglig sterke elevene. Dette skyldes store elevgrupper med stort sprik i faglige ferdigheter og at pensum i norskfaget er så stort og bredt. Janne mener at tilpasset opplæring for mange lærere handler om faglig svake elever. For å ha mulighet til å rekke over alle og gi et godt og utviklende tilbud til alle, mener lærerne at rammene i dag er for knappe. De savner flere delingstimer og flere *pedagoger* inne i klassene, noe som kunne gitt dem mulighet til å iverksette utvidede differensieringstiltak for faglig sterke elever. Mona mener flere uketimer norsk kunne ha gjort det mulig å jobbe mer variert og praktisk innenfor norskfaget og åpnet for flere inspirerende arbeidsmåter. Hun nevner dramarelaterte arbeidsmåter som eksempel.

Lærerne forteller at de bruker faglig sterke elever som frontfigurer og som en ekstra ressurs for faglig svake elever og lite lesevillige elever. De kan brukes som motivatorer og idébank i leseringer, leselystaksjoner, litterære samtaler o.l., hvor de formidler bøker de har lest. Samtidig uttrykker lærerne bekymring for at disse elevene får for lite oppmerksomhet selv. Mona mener det er viktig å gi de faglig sterke elevene utfordringer og at dette må være en lærerstyrt prosess. Hvis elevene overlates til seg selv, vil de velge minste motstands vei og ikke søke kunnskaper som krever at de må strekke seg. I hennes erfaring søker ikke disse elevene etter utfordringer, hvis ikke hun stimulerer dem til å gjøre det. Den tredje lærerinformanten er opptatt av at de faglig sterke elevene kan miste interessen for litteraturarbeidet, hvis utfordringene er for små.

4.3 Elevinformantene

De fire elevinformantene går i 9. og 10.klasse ved *Lupa* skole. Jeg kjente dem ikke på forhånd og møtte dem for første gang under intervjuene. Bare en av dem var til stede på skolen den dagen jeg besøkte klassen og gjennomførte observasjonen, men var ukjent for meg da. Intervjuene ble gjennomført i mai 2011. Alle fire møtte meg med åpenhet og nysgjerrighet, og intervjuene ble gjennomført i en lun og trygg atmosfære preget av latter og romslighet som medfølgende krydder. Det var god stemning mellom oss under samtalene som varte i 40-45 minutter, og det ble gjort lydopptak. Alle fikk tilbud om å lese utskrift av intervjuene i etterkant, men dette takket de nei til.

Informantene hadde det fellestrekk at de som faglig sterke elever svarte til kriteriene jeg hadde satt opp for utvalg. Noen ga dypere og mer utfyllende svar, mens andre var mer ordknappe og avga svar som var rundere og mer upresise på noen av spørsmålene, noe som krevde tettere bruk av oppfølgingsspørsmål fra meg.

4.3.1 En kort presentasjon

Lene syns norskfaget er artigst av alle fagene på skolen og et fag som hun kjenner at hun mestrer. Hun er glad i å lese bøker og har alltid ei eller flere bøker «gående» året gjennom, både på skolen i hylla si og hjemme. Fantasy og spøkelseshistorier syns hun er spennende å lese. Da hun var liten, likte hun spesielt godt å bli lest for og nevner raskt mange bøker som moren leste for henne. Hun brukte også å høre på lydbøker, siden hun leste så sakte selv. *Lene* liker veldig godt å skrive skjønnlitterære tekster og hun skriver mye også utenom oppgavene hun får på skolen. Når hun leser, er hun opptatt av å *oppleve* boka og se *bildene* som kommer til henne under lesingen. Det kan hun ikke gjøre med faktatekster og derfor syns hun at slike tekster er kjedelig å lese. Hun er også glad i å spille skuespill og syns det er dumt at de gjør så lite av det på skolen. *Lene* er ganske bestemt på at hun skal ta studiespesialisering på videregående, men er ennå usikker på hva hun skal bli. Siden hun er glad i å skrive, kan det hende hun prøver en dag å få gitt ut noe hun har skrevet og røper at hun har en liten forfatterspire i magen.

Per trives bra på skolen og tar de fleste fag helt greit. Han bruker ganske mye tid på lekser, ikke *overdrevent* mye, men det som er nødvendig for å bli ferdig. *Per* er en beskjeden gutt som ikke snakker så mye i klassen uten å bli spurt, selv om han som regel vet svaret. Han leser ikke spesielt mye bøker, og når han leser er det som oftest noe i forbindelse med skolen. Det hender han leser om kveldene, for da får han sove så godt. De har ikke spesielt *mye* bøker hjemme og han vil ikke karakterisere dem som en lesefamilie. Han liker ikke egentlig å lese tykke bøker, men forteller at han har lest *Harry Potter* på nesten 700 sider. Når han leser, foretrekker han krim, gjerne krimnoveller, for det er viktig for han at det er litt spenning. Da får han lyst til å lese videre. *Per* er god til å skrive, selv om han ikke er noen *dikter* akkurat. Selv om han får gode karakterer på tekstene sine, over 5 opp mot 6, syns han ikke selv at han er spesielt god til det. *Per* vil ta yrkesfag på videregående (elektro) og i tillegg sørge for at han får generell studiekompetanse. Han har lyst til å bli flymekaniker, eller ingeniør. Han er også glad i språk, noe han anser som nyttig, selv om det kan være utfordrende å lære. Nyttan av å kunne språk begrunner han med at man vet jo aldri hvor man havner i verden.

Karin trives veldig godt på skolen og i klassen sin, og hun syns lærerne på skolen er veldig flinke. Hun liker norskfaget spesielt godt og syns det er et fag hun får godt til. *Karin* har lest en del bøker og syns det er artig å lese. Hun liker forskjellige slags ungdomsbøker, men også andre ting. Eventyraktige bøker liker hun godt og nevner *Narnia*-bøkene og *Ringenes herre* spesielt. Bøkene om *Narnia* syns hun var lettteste, mens *Ringenes herre* var litt vanskeligere, siden den hadde et mer voksent språk. *Karin* forteller at hun ikke leser bøker hele tida, men når hun får lyst, kan hun bare finne seg ei bok hjemme i bokhylla, siden de har en del bøker selv. Hjemme hos henne er de flere som er glad i å lese. Skrivning er også noe hun liker godt, men det er bare noe hun gjør når de får oppgaver på skolen. *Karin* er ei aktiv jente som trener mye på fritida. På videregående ønsker hun derfor å gå på idrettslinja, med studiespesialisering i tillegg. Hun vet at hun vil studere etterpå og tenker på at hun kanskje skal bli advokat eller lege, eller kanskje fysioterapeut. At det er lang utdanning fram mot disse yrkene er hun klar over, men vet samtidig at skal hun nå sine mål så må hun gå den lange veien og gjøre det som kreves.

Britt er ei stille og rolig jente som gjør det hun skal på skolen. Hun syns norsk er et greit fag som ikke er spesielt vanskelig, eller spesielt lett. Hun er også glad i språk og tenker at hun kan bruke denne interessen og talentet når hun skal velge yrke i framtida. Når hun skal skrive tekster, liker hun helst å skrive noe som har med krim å gjøre, for da kan hun overdrive og gjøre det litt tragisk. Men *Britt* syns ikke hun er spesielt god til å skrive, selv om hun får gode karakterer; hun har så lite fantasi, sier hun. Hun betrakter seg selv som en flittig leser, særlig krim. Hun leser mest for spenningens skyld, gjerne på ettermiddagen og om kveldene, men hun liker ikke lange bøker. Bøkene kan godt være gamle, det er spennende. Ellers syns hun det er bedre å lese bøker på engelsk enn på norsk. På fritida trener hun mye (lagspill) og drømmen er å komme på landslaget. Hun har bestemt seg for å gå på idrettslinja på videregående og samtidig sørge for å få generell studiekompetanse. Hun kan tenke seg å bli journalist, siden hun liker å skrive om ting som skjer. Et annet yrke hun vurderer er å bli fotograf, men hun kan også tenke seg noe innenfor reiseliv, siden hun liker så godt å reise og er glad i språk.

4.3.2 Fire elevstemmer

Jeg har valgt å konsentrere presentasjonen av innsamlet materiale rundt disse områdene; *skolefag og utfordringer, tilpasset opplæring, norskfaglige ferdigheter, arbeid med skjønnlitteratur, muligheter og forventninger til læreren og karakterer som veiviser.*

4.3.2.1 Skolefag og utfordringer

Alle elevinformantene tilkjenner en positiv holdning til norskfaget og to av dem har faget som sin favoritt. Karin har en interessant uttalelse der hun sammenlikner norskfaget med to andre fag, som jeg vil trekke fram her. Hun uttrykker seg slik:

Karin: (...) Jeg liker egentlig norskfaget spesielt godt, i alle fall bedre enn de andre fagene.

Intervjuer: Er det noe spesielt med det faget...?

Karin: Jeg vet ikke... jeg får det til og så leser jeg en del bøker og så... ja... (...)

Karin: (...) De andre går egentlig helt fint. De jeg liker minst er engelsk og naturfag, tror jeg. Der må jeg liksom jobbe litt mer for å... ja, og så er det ikke like artig.

Dette er tankevekkende, fordi det handler om hva som skjer når hun møter motstand i læringsarbeidet og hvordan det påvirker innsatsen og motivasjonen i faget. Informanten defineres som en faglig sterk elev på bredt grunnlag, noe som skulle indikere at eleven mestrer det meste av det tilbudet hun får i skolen på en adekvat måte. Britt er inne på noe av det samme, når hun skal fortelle om seg selv og norskfaget.

Britt: Nei, det er greit. Vi gjør ikke noe som er spesielt vanskelig eller spesielt lett. Det er greit...

Begge informantene anskueliggjør norskfaget som relativt enkelt å håndtere, fordi det ligger innenfor mestringssonen.

4.3.2.2 Tilpasset opplæring

Alle fire informantene uttrykker seg med en viss usikkerhet om dette med tilpasset opplæring og for en av dem er begrepet ukjent. De har en likevel en forestilling om hva det er når jeg går nærmere inn på dem, og formidler sine synspunkter på ulike måter og med ulik vinkling. Som en introduksjon til temaet, forteller jeg litt om Opplæringsloven og hva som står der om tilpasset opplæring. Loven i seg selv er ukjent for informantene og dens formuleringer rundt undervisning tilrettelagt etter *evner og forutsetninger til den enkelte elev*, synes fremmed. Alle fire kan til en viss grad gjøre rede for hvordan de oppfatter begrepet, men «innpakningen» slik jeg legger det fram er ukjent, i alle fall for Britt. Hun har hørt om tilpasset opplæring før, *men ikke i lag, alle de ordene.*

Britt tilkjenner at tilpasset opplæring for henne er *at man skal bli undervist på sitt nivå og lære ting der man er kommet, individuelt*. Det blir imidlertid tidlig klart at hun knytter begrepet til vanskeligheter med å tilegne seg lærestoffet. Når jeg viser til at tilpasset opplæring også gjelder for henne, blir det vanskelig for henne å tenke seg selv i den rollen, fordi hun ikke *sliter* i faget i betydelig grad. Hun sier der slik:

Intervjuer: Det at du er en faglig sterk elev, betyr også at loven gjelder for deg. Hvis du ser for deg at du skulle få tilpasset opplæring, (...) hvordan kan du tenke deg at du skulle få tilpasset opplæring?

Britt: Tilpasset opplæring, er det for de som er dårlig, eller...?

Intervjuer: Hvordan oppfatter du det?

Britt: Nei, jeg vet ikke... det jeg kanskje trenger hjelp til...

(...)

Britt: Da kunne jeg... (tenker seg om)... fått ekstra hjelp på de plassene der jeg sliter.

Intervjuer: Men hvis det er på områder du ikke sliter?

Britt: Da kunne jeg gjøre det enda bedre.

Per gjør den samme koblingen til begrepet, selv om han i utgangspunktet knytter det til å *slite* med det faglige. Når han forsøker å se seg selv i rollen som mottaker av tilpasset opplæring, synliggjør han en åpning for at han som faglig sterk elev kan få tilpasning på sitt nivå.

Intervjuer: Hva kunne det være, hvis du skulle få tilpasset opplæring?

Per: Det er jo at hvis jeg f.eks. ligger på høyt nivå, så kan jeg få opplæring på høyt nivå. Det er nå sånn jeg tror det er.

Intervjuer: Ja, det er rett, det er slik det er ment i den loven. Er det noe du får...?

Per: Nei...

Lene knytter mestring til begrepet og gir til kjenne en forståelse som knytter tilpasset opplæring til lærevansker: *Vi har jo [noen] i klassen som har dysleksi*. Hun vet at disse får ekstra oppfølging fra lærer. Det er imidlertid interessant å merke seg hvordan hun automatisk gjør en kobling mot eget ståsted som faglig sterk elev og *utfordringer*, når jeg forteller at også hun har krav på tilpasset opplæring. For henne er det å skulle møte utfordringer en besnærende tanke. Hun uttrykker seg slik:

- Intervjuer:* Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Lene:* (tenker seg om) At de som ikke mestrer det faget så godt får noe ekstra oppfølging, eller noe sånn, for å klare å henge med eller noe sånn.
- Intervjuer:* Det står i Opplæringsloven at alle som går på skole har rett til det. Det betyr at du også har rett til det...
- Lene:* Ja, men jeg får ikke noe ekstra (...) Jeg har høyt nivå i norsk, men jeg får ikke noe ekstra pga. det. Det er jo litt dumt.
- Intervjuer:* Hvorfor er det dumt? Fortell.
- Lene:* Jeg vet ikke... Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt.
- Intervjuer:* Får du ikke utfordringer store nok i norskfaget, synes du? (...)
- Lene:* Nei... Jeg synes egentlig ikke det. Det kommer an på hvilke oppgaver vi har... (...)

Karin har ikke hørt om tilpasset opplæring før, og har en noe annen innfallsvinkel til begrepet når jeg ber henne *tenke* seg hva det kan bety. Hun knytter det opp mot hvordan læreren engasjerer seg i enkeltelever og vier sin oppmerksomhet mot disse. Lærerens vending mot enkeltelever kan ha ulike årsaker, fra vansker med faget til elevenes egen motivasjon; *det er noen som ikke gidder*. For Karin selv handler det bare om å påkalle lærerens oppmerksomhet hvis hun har behov for det, heller enn at det ligger noe særskilt i undervisningstilbudet. Hun uttrykker seg slik:

- Karin:* Jeg tror det er slik at alle liksom er ikke på samme nivå (...), at alle skal få hjelp til å forstå hva som blir lært.
- Intervjuer:* (...) Har du inntrykk av at det er mange som får det?
- Karin:* Nei... noen. Jeg vet ikke om alle får med seg alt og så er det noen som ikke gidder... ja... Og når vi jobber i klassen så kan man jo bare rekke opp handa og spørre og da får man jo hjelp.

4.3.2.3 Norskfaglige ferdigheter

Alle informantene er opptatt av og snakker mye om skriveferdighetene sine. To av fire uttrykker at de er spesielt glad i å skrive, og tre av fire betegner skriving som en kompetanse de behersker bra. Karin leser mye skjønnlitteratur og erkjenner at hun synes det er artig å lese. Hun kobler sin aktive lesing med sine gode skriveferdigheter, hvor hun åpenbart ser en

sammenheng. Jeg ber henne beskrive for meg hvordan hun oppfatter sine egne ferdigheter i norsk og hun uttrykker seg slik:

Karin: Jeg lærer egentlig ganske fort, så det er ikke slik at jeg må lese gjennom de nynorskverbene og sånn mange ganger. Jeg tar det ganske fort. Og jeg har lest en del bøker. Jeg synes det er bra å lese, jeg synes det er artig å lese, og så håper jeg i hvert fall at språket mitt er blitt bedre av det.

(...)

Intervjuer: Får du tilbakemelding om at språket ditt er bra?

Karin: Ja. Når vi har sånne innleveringer, da får vi jo tilbakemelding på det, og noen ganger tar de inn skrivebøkene også.

Britt har en interessant sekvens om sin egen skriving. Hennes lese-/skrivepreferanser ligger noe over gjennomsnittselevens både når det gjelder innhold og uttrykksform. Tilbudet hun får innenfor skriving og tilbakemeldinger hun får, synes for henne å ligge innenfor en sone som *begrenser* mer enn utfordrer hennes kompetanse/ståsted/faglige ferdighet, og Britt frustreres over ikke å kunne få skrive mer voksent/modent og utvikle denne kompetansen; *Det er teit*, sier hun. Jeg gjengir her en litt lengre sekvens, hvor hun uttrykker sine tanker rundt dette.

Intervjuer: (...) Hvordan vil du beskrive ferdighetene dine? (...)

Britt: Hva jeg synes om det selv? Jeg synes at jeg leser bra og at jeg leser fort og nøye og... Jeg synes ikke jeg skriver så veldig fantasifullt, men jeg kan skrive bra og modent. Og i en oppgave kan jeg begrunne det ordentlig.

Intervjuer: Hvordan vet du det?

Britt: Jeg bare synes det og så bruker jeg å få bra karakter, når jeg har gjort det og sånn...

Intervjuer: Du sa at du skriver modent. Er det ei tilbakemelding du har fått fra lærer, eller...?

Britt: Ja, jeg bruker å få det. Det er derfor det ikke er så fantasifullt, fordi det er modent.

Intervjuer: Behøver det å være ei motsetning...?

Britt: Ja, de sier nå det.

Intervjuer: Hva synes du om det?

Britt: Det synes jeg er teit. (ler) Noen ganger får jeg dårlig karakter, fordi det ikke er fantasifullt.

Intervjuer: Men det at du skriver modent... hva kan være årsaken til det, tror du?

Britt: At jeg ikke liker sånn tullehistorier. Når jeg skriver fantasifullt, så blir det bare tullehistorier. Det blir mer realistisk, når det er mer modent.

To av informantene uttrykker klart at de er glad i å lese og at de leser mye på fritiden. Alle informantene er *strategiske lesere*⁵⁸ og er bevisst at de leser skjønnlitterære og saklitterære tekster på ulike måter. Per gjør rede for at han leser nøye og kontrollert og sjekker ut at han har forstått, når han leser saktekst. Når han leser skjønnlitterære tekster, leser han ikke på samme måte; *jeg leser vel ikke så nøye. Da blir det vel litt mer skumlesing*. Jeg spør han hva det kan skyldes at han leser tekstene på forskjellig måte og han formulerer seg slik:

Per: Det er vel at den er skjønnlitterær og da er det ikke fakta. Da er det på en måte ei historie...

Britt er en sterk leser som forteller at hun har en lesehastighet på rundt 300 ord i minuttet. Hun forteller at hun aktivt anvender læringsstrategier når hun leser saklitterære tekster, for å sikre at hun husker enda bedre, selv om selve lesingen og det å *ta inn* det hun leser, ikke er noe problem for henne. Det bare ramler på plass av seg selv.

Intervjuer: Kan du beskrive til meg hva som skjer, når du leser?

Britt: Det spørres hva jeg leser, men det bare kommer informasjon (ler). Jeg bare leser og så lager jeg meg et bilde av det jeg leser.

4.3.2.4 Arbeid med skjønnlitteratur

Bevissthet rundt likheter og forskjeller mellom de to ulike hovedgruppene av litteratur, anså jeg som en viktig forutsetning å ha et avklart forhold til under intervjuene. For å sikre at vi snakket om det samme; skjønnlitteratur, måtte jeg spørre informantene om de kunne gjøre rede for forskjellene. Det avdekket seg raskt at det var nødvendig å trekke opp skillelinjer. Kun Per har et helt avklart forhold til forskjellene og kan definere begrepet skjønnlitteratur på en adekvat måte. Han gjør greit rede for forskjellene og oppsummerer til slutt slik:

Per: Det er vel at i saktekster så har det på en måte hendt, mens det i skjønnlitterære tekster er litt mer oppdiktning.

⁵⁸ Astrid Roe (2008: 85) viser til Pearsons begrep *strategiske lesere*, som defineres slik: *En strategisk leser er en person som har tilgang til ulike typer verktøy som kan løse et hvilket som helst problem som er måtte oppstå under lesingen.*

I løpet av samtalen omtaler informantene skjønnlitteratur og saklitteratur på måter som viser at de til en viss grad forstår forskjellen. Men for å sikre at vi har en felles forståelse, vurderer jeg det underveis slik at Lene, Karin og Britt har behov for en kort gjennomgang av begrepet. Den metaspråklige tilnærmingen rundt begrepene er delvis mangelfull og *kan* medføre misforståelser mellom meg og informantene videre utover i intervjuet. Lene er svært bevisst det skjønnlitterære grepet i egen *skrivning*, der det å skrive fritt og få utløp for egen fantasi er forløsende på kreativiteten hennes. Men ved *lesing* av bøker kan det noen ganger være vanskelig å skille. Hun har en bok om en kjent person som sin absolutte favoritt og i omtalen hennes av boka er det åpenbart for meg at den er saklitterær. Men dette skillet er ikke alltid like tydelig; Lene sier det slik:

Intervjuer: *Det er egentlig ei faktabok, da?*

Lene: *Ja... nei... Det er litt historier i den også.*

Per forteller at de har lest mange *noveller, utdrag av noveller og noveller på ark*. Arbeidet med skjønnlitteratur på skolen ser ut til å følge et visst mønster, som han er fornøyd med. *Ja, for meg funker det bra. Jeg har lært mye av det*, sier han.

Intervjuer: *Hva gjør dere, når dere jobber med skjønnlitteratur på skolen?*

Per: *Hva vi gjør...? Holder foredrag om det og så skriver vi en novelle om det på slutten av måneden.*

Intervjuer: *Hvem holder foredraget?*

Per: *Det er norsklæreren. (...) Om sjangeren.*

(...)

Intervjuer: *Er det andre ting dere gjør i litteraturundervisninga?*

Per: *Vi gjør generelt forskjellig... (...) Vi er innom det meste.*

Intervjuer: *Har dere lest mye, f.eks. mange noveller?*

Per: *Nja... ikke så mange bøker... noveller på ark ... og utdrag fra noveller...*

I henhold til LK06 skal elevene: «delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film», «formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon», «gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster». Dette krever en

undersøkende tilnærming til litteratur som er noe annet enn den frie lesningen. *Analyse* av skjønnlitterære tekster synes å være en utfordring for alle informantene. Her har de ulike erfaringer.

Britt liker veldig godt å lese og da særlig for underholdningens skyld og som et befriende pusterom i hverdagen. Hun hegner om selve *lscopplevelsen*, ikke *forståelsen* på et dypere grunnlag. Å arbeide med skjønnlitteratur ved å søke dypere inn i den og ut over det rent åpenbare virker forstyrrende og til dels også ødeleggende på opplevelsen hennes; *magien blir borte*. Alt i boka blir da liggende åpent og lesningen får dermed en helt annen karakter. En litt lengere sekvens viser noen interessante refleksjoner Britt gjør rundt dette:

Intervjuer: *Det var den frie lesinga. Hvordan syns du da om det er å jobbe med skjønnlitterære tekster på skolen?*

Britt: *Det er noe helt annet. (...) Da er man tvunget til å gjøre det. Og da kan du ikke leve deg inn i en annen verden. Da er det bare sånn: les det og det og gjør det og det. Det er ikke det samme.*

Intervjuer: *(...) Kan du fortelle meg hva dere gjør med tekstene, da?*

Britt: *Da blir det jo liksom sånn analysering og sånn. Forklar hva du tror om det, hva de mener med den og sånn. Det er ikke noe jeg tenker på når jeg leser bøker hjemme.*

Intervjuer: *Hva kan det være det der med at tekster har en mening? Hva betyr det?*

Britt: *At forfatteren prøver å si noe...*

(...)

Intervjuer: *Du sa det at du ikke er så flink med analyse... Er det en ting du kunne tenke deg å lære mer om?*

Britt: *Nei, da kan jeg jo faktisk endre meningen om boka. For da får jeg bare vite enda mer. Jeg vil bare lese fritt, jeg vil ikke finne ut alt om den...*

Intervjuer: *Hvorfor det?*

Britt: *Jeg vil holde meg til mitt eget. Jeg vil ikke analysere...*

Intervjuer: *Hva gjør det med boka, hvis man analyserer den?*

Britt: *Da blir den liksom litt avslørt... Litt annerledes.(...) Ja, magien blir borte da. For da har du liksom alt ute, da har du hele boka. (...)*

Intervjuer: *Og det liker du ikke?*

Britt: *Nei.*

Intervjuer: *Men hva gjør boka med deg..., hvis du ikke skal analysere den? (...)*

Britt: *Da kan man leve seg inn i en helt annen verden, ja... det blir bare en helt annen verden. Og det er gøy (ler).*

Lene kobler automatisk egen skriving til dette med å arbeide med skjønnlitteratur. På mitt spørsmål om de har snakket nærmere om tekstene de leser; om oppbygging, hovedpersoner, tema o.l., forholder hun det ikke til tekstene de har *lest*, men sier spontant: *Ja, men jeg skriver bare novellen automatisk, så vet jeg hvordan det skal være.* Karin kobler også arbeid med skjønnlitteratur til sin egen skriving og refererer til ulike typer skriftlige oppgaver som følger i kjølvannet av lesingen. Småoppgaver av typen svare på spørsmål om teksten, skrive nøkkelord o.l. virker ikke særlig inspirerende for henne.

Intervjuer: *(...) Det er jo den ene sida med skjønnlitteratur, det å underholde seg. Når man skal arbeide med skjønnlitteratur på skolen; hva tenker du om det?*

Karin: *Hva jeg tenker om det? Å arbeide med skjønnlitteratur...? Det er vel når vi skriver tekster, jeg syns det er mye bedre enn å gjøre oppgaver.*

Intervjuer: *Hva slags type oppgaver tenker du på?*

Karin: *Jeg vet ikke, men sånn som... skriv nøkkelord fra denne teksten og fyll inn verbene i denne teksten og... da syns jeg det er artigere å skrive tekster.*

Intervjuer: *(...) Hender det at dere snakker om hovedpersonen og hva som skjer med han og hun og...?*

Karin: *Ja, vi har laget et rollespill, eller hørespill. Og da måtte vi lage personene og skrive hva som skulle skje og hva de sa og sånn. (...)*

(...)

Karin: *(...) Vi spilte det inn, framførte det. Alle i klassen hørte på det etterpå. Det var bra (smiler).*

Det er imidlertid ikke bare småoppgaver av denne typen som følger arbeidet med skjønnlitteratur. Hun forteller også om klassens arbeid med en novelle, som en mer refleksjonsrettet aktivitet, der de har funnet *hovedperson, problemet eller situasjonen og vendepunktet*. Karin gjør greit rede for disse elementene, mens *frampek* er mer uklart for henne.

Spørsmål om hva som kjennetegner *god* litteraturundervisning og hva som stimulerer dem, oppleves vanskelige for informantene. De strever med å være presise i svarene sine. Jeg må gjennom mange tilleggsspørsmål og omformuleringer, men heller ikke da klarer de å gi

presise svar. Å snakke med ungdom blir ofte en samtale som kan ta mange veier; spørsmålene mine blir underordnet og andre assosiasjoner som ligger dem på hjertet kommer fram. Med enkelte av informantene var det krevende å finne nye innfallsvinkler på spørsmålene mine og jeg ser i ettertid at jeg på noen områder har stilt ledende spørsmål. Det blir mye snakk rundt grøten uten at vi egentlig kommer til poenget.

Britt utmerker seg som den av informantene som har flest innfallsvinkler til hva hun betrakter som god skjønnlitteraturundervisning for henne. I det følgende vil jeg derfor ta med flere av hennes utsagn. Hun går mer rett på sak.

Intervjuer: (...) *Hva er god skjønnlitteraturundervisning for deg?*

Britt: *Da blir det jo egentlig at de sier: Her har dere bøkene! Les! Det er egentlig det jeg synes er best; å bare lese.*

Intervjuer: *Og ikke mer...?*

Britt: *Ja, jeg kunne jo ha skrevet sammendrag... (ler), men ja... Det beste for meg hadde vært å bare lese.*

Britt har også noen interessante aspekter ved dette å diskutere litteratur med andre. Hun sier at *jeg kan jo bare si det sånn: Nå har jeg lest ei skikkelig bra bok og fortelle om det. Men vi diskutere ikke med noen andre om boka*, og gjør et poeng av å understreke at det er noen nyanseforskjeller mellom å *diskutere* bøker og å *snakke* om dem. I de tilfellene diskusjoner forekommer, skjer det i sammenhenger der clevene (grupper eller par) har lest samme bok og *det er ikke så ofte*, forteller hun.

Britt gjør også et poeng av hvordan hun håndterer bøker som *treffer* henne som leser. Hun finner fram til gode bøker på biblioteket, på internett, eller får dem anbefalt av venner eller andre. De bøkene som særlig inspirerer, som *treffer* henne, appellerer til henne av en bestemt årsak. Hun uttrykker seg slik:

Intervjuer: *Hva var det som traff deg da ...(...)?*

Britt: *Da var det bare at historien kunne ha skjedd med meg også. Det er bare noe ... det kunne ha vært meg... ja.*

Når vi går over til å snakke om «hvis du kunne velge», skjer noe interessant som jeg oppfatter som en overraskende mulighet i informantens erfaringsverden. Britt reagerer med

overraskelse i blikket, når jeg eksemplifiserer *en periode på 4 uker med litteraturundervisning*, og hun sier:

Britt: (...) Da hadde jeg sagt at vi skulle lese hver våre bøker og så skulle vi ha hatt en presentasjon av den boka.

Intervjuer: Hva skulle den presentasjonen inneholde?

Britt: Handlinga og... Hvis vi skulle ha jobbet så lenge, så har det vært greit å finne ut hva forfatteren mente med boka og sånn. Ei bok på 4 uker... da kunne vi ha funnet ut alt egentlig.

4.3.2.5 Muligheter og forventninger til læreren

Lene berører noe som er interessant. Hun er en stille og rolig elev, som ikke byr seg fram på noen måte og som gjør det hun skal. Tidligere i samtalen har informanten vanskelig for å se seg selv i en rolle som mottaker av tilpasset opplæring og dette å skulle stille krav/ha egne forventninger til skolen/læreren, synes å være svært vanskelig å tenke seg. Etter litt løsner det og informanten foretar en overraskende vending, der hun trekker fram en drøm:

Intervjuer: (...) Hva forventer du at læreren skulle ha gjort for deg, hvis du skulle ha tilpasset opplæring? I klasserommet.

Lene: Jeg kan dessverre ikke svare på det, for at... (brått) Jeg har veldig lyst til å møte en annen forfatter og jeg tror at vi kunne ha lært veldig mye av hverandre, hvis jeg kunne ha møtt en som... kanskje han hadde gitt ut ei bok, eller noe sånt, og at han kunne ha forklart meg litt om hvordan han gjorde det, hvilken sjanger det er og mye om hvordan han skrev boka og... for kanskje en dag at jeg skal skrive bok... og det er jo ikke så mange andre som gjør det.

Lene berører her også (for henne) nye og alternative innfallsvinkler i arbeidet med litteratur, for å vekke hennes nysgjerrighet og vilje til å lære mer. Dette er noe hun anser som inspirerende og artig. Hun er ivrig og glødende når hun forteller dette, men så slukner lyset i blikket hennes, som om hun erkjenner for seg selv at det ikke er mulig. Om dette forfattermøtet sier hun: *Men jeg vet ikke hva læreren kunne ha gjort for meg*. Litt tidligere i samtalen sa hun at det var vanskelig å svare på hva læreren kunne ha gjort for å inspirere henne, samtidig som hun ikke anklager læreren for dette. Hun uttrykker seg slik:

Lene: Nei... læreren har jo andre elever som hun må... og det er jo ikke bare pga. meg hun er der, så... ja...

Hvis læreren virkelig *hadde* hatt anledning til tettere oppfølging av henne på flere områder, ville det ha vært en kjærkommen mulighet hun kunne ha tenkt seg og sier det slik: *Ja, veldig...*

Karin holder i begynnelsen inne med hvilke forventninger hun har til læreren. Det er vanskelig for henne å se seg selv i rollen som en som stiller krav eller har forventninger til læreren; *for jeg lærer jo det jeg skal lære*. I løpet av samtalen rundt dette temaet kommer hun inn på hvordan enveiskommunikasjon begrenser muligheten for tolkning og refleksjon, og at dialogen kan være mer forløsende på hennes egen læring. I begynnelsen svarer hun at hun *syns det er greit å svare på spørsmål om teksten og sånn*, men etter litt kommer det fram:

Intervjuer: Hvis du skulle få det [tilpasset opplæring]; hva forventer du da av læreren?

Karin: Nei... akkurat nå syns jeg det er veldig bra, egentlig, for jeg lærer jo det jeg skal lære. Men kanskje hvis... en samtale... ja...

(...)

Intervjuer: Samtale om...?

Karin: Om det [litteratur]. I stedet for at læreren bare skal stå framme og undervise, for da er det jo bare enveiskommunikasjon. Men hvis vi prater, så kanskje jeg lærer enda mer...

(...)

Intervjuer: Du forventer at læreren skal bruke litt tid og samtale med deg, var det det du sa?

Karin: Nei, jeg forventer det ikke. Men hvis jeg skulle bli enda bedre, så kunne det ha vært veldig bra.

Det er også interessant å merke seg hva Karin sier om sin egen rolle i læringsarbeidet.

Pliktoppfyllende arbeid rundt det hun blir pålagt er en selvfølge, men andre typer oppgaver som stimulerer henne mer er likevel å foretrekke.

Intervjuer: Kan du gjøre noe selv?

Karin: Jeg kan følge med i alle timene og gjøre alle oppgavene. Nei, for det er jo lett å prate om noe annet...

Intervjuer: (...) Men oppfatter du det stoffet du får på planen din som vanskelig eller ganske lett, eller...?

Karin: Nei, ikke alltid lett... Men jeg syns ikke alltid det er artig å gjøre oppgaver på planen. Så jeg liker egentlig bedre sånne framføringer og innleveringer og sånt.

Britt er den av informantene som er mest tydelig på hva hun forventer av læreren og hvilke roller lærer og elev har i samspillet. Her framkommer en bevisst og ansvarliggjort elevrolle, hvor hun selv er med på å definere hvor innsatsområdene for bedre læring hos henne selv ligger og hvordan tilpasset opplæring kan bidra til å ivareta det. Læreren skal kjenne hennes behov som elev, men hun skal også selv ta et ansvar.

Intervjuer: *Hva forventer du da av læreren?*

Britt: *At han vet hva mine behov er og at han passer på at jeg får lært mer om det, eller blir bedre på de områdene.*

Intervjuer: *Dine behov... hva tenker du, da?*

Britt: *Det jeg trenger å lære mer om og det jeg ikke er så god på.*

Intervjuer: *Tilpasset opplæring, vil det være det du ikke er så god på...?*

Britt: *Ja, eller det du selv vil ha bedre.*

Karin har en klar bevissthet om hva som ligger i dette å skulle *strekke seg mot* noe, eller enda klarere hva det *ikke* er. Kontant sier hun det kort og greit slik:

Intervjuer: *(...) Men hvis du skulle ha noe å strekke deg imot, altså strekke deg enda lengre... hva kan det være, da?*

Karin: *Ikke flere oppgaver på planen! (...)*

Underveis i samtalen med henne får jeg en forståelse av at *oppgaver* i denne sammenheng handler om typen *finne svar på spørsmål*. Hun er klar på at det å skulle strekke seg, ikke ligger innenfor å skulle løse *flere* slike oppgaver. Det virker lite stimulerende og interessevekkende, og hun ønsker i stedet flere større selvstendige oppgaver av typen presentasjoner og innleveringsoppgaver. I sekvensen nedenfor viser hun til et tverrfaglig arbeid og om dette sier hun:

Intervjuer: *Har dere gjort noe artig noen ganger, som du syns var veldig gøy?*

Karin: *Nå har vi jo det der prosjektet som jeg snakka om, som er tverrfaglig mellom samfunnsfag og norsk. På norskbiten av de to så skulle vi ha ei innlevering og en PowerPoint-framsøring. Ja, det var på en måte en utfordring, fordi da måtte vi jo finne alt stoffet sjøl, og finne ut alt sjøl og sette sammen stoffet sjøl.*

Arbeid med litteratur på denne måten forløser den sammensatte kompetansen hos henne og bidrar til at hun må tenke selv og det stimulerer og motiverer henne. Hun har også tidligere i intervjuet vært inne på dette. Britt berører noe interessant og overraskende. For henne handler dette å skulle strekke seg om en motivasjon som ligger hos eleven selv, og som ansvarliggjør læreren i mindre grad. *Lærerens oppgave er å si at jeg skal lære det*, sier Britt. Med dette understreker hun hvor viktig elevens indre motivasjon og egen bevisste og målrettede satsing er for læring, og at framdrift i læringsarbeidet ikke er ensidig avhengig av lærerens tilrettelegging.

Intervjuer: (...) Hva legger du i dette med å strekke seg etter noe?

Britt: Det er jo... å kunne det ordentlig, å bli enda bedre. Virkelig ville det.

Intervjuer: Hva er det avhengig av?

Britt: At man virkelig vil det selv.

(...)

Britt: Hvis det er noe jeg må strekke meg imot, da er ikke læreren involvert.

4.3.2.6 Karakterer som veiviser

Alle elevinformantene er faglig sterke elever. Det var derfor ikke uventet at vi i løpet av samtalene kom inn på karakterer. Et påfallende trekk ved særlig to av informantene er deres manglende erkjennelse av at de faktisk er dyktige. Utsagn som «*Jeg har aldri sett på meg selv som flink på skolen*» understrekes, på tross av at karakterene viser prestasjoner som svarer til høyt kompetansenivå (5-6). Likevel innrømmes det at høye karakterer er inspirerende, og Lene føyer til: *Siden det så har jeg liksom vært flink i norsk*. Men å være flink og vise det, kan ha en uheldig bakside som hun er bevisst på og som hun ikke vil vedkjenne seg. Lene formulerer seg slik:

Intervjuer: Jeg så på ansiktsuttrykket ditt at du ble overrasket, da jeg sa at du var en faglig sterk norskelev...

Lene: Ja, (...), men jeg er ikke så opptatt av at jeg er så og så flink, fordi jeg har møtt mange mennesker i mitt liv som er høy på pæra og veldig sånn «*Jeg er mye flinkere enn hun eller han der.*» (...) Hvis noen andre har sagt at jeg er snill, eller flink til å skrive; det har jeg jo hørt, så tar jeg det bare til meg og så bare gjenner jeg på det.

Karin er stort sett fornøyd med seg selv, sine faglige ferdigheter og det tilbudet hun får, pliktoppfyllende som hun er. Karakterer nevnes kun på slutten av intervjuet, når vi snakker om hennes optimale mål:

Karin: Nei, optimalt mål må være å få 6 på en tekst jeg selv har skrevet.

Intervjuer: Har du opplevd det noen ganger?

Karin: Nei, jeg tror ikke det... 6- er det høyeste jeg har fått.

Britt skiller seg ut med hensyn til fokus på karakterer i intervjuet. Hun er målrettet i alt hun gjør og får betalt i form av stadige bekreftelser og høye karakterer. Samtidig framkommer det ved noen tilfeller betraktninger som kan være en form for *underdrivelse* av egen kompetanse, eller at hun ikke ser på karakterene som bekreftelser på at hun faktisk *kan* og *er* dyktig i stoffet.

Intervjuer: Skrivning; er det noe du bare gjør for skolebruk, eller gjør du det privat også?

Britt: Bare til skole. Jeg er ikke så flink til å skrive.

Intervjuer: Er du ikke det? Men du får jo gode karakterer...?

Britt: Ja...

Karakterene oppmuntrer og bekrefter ferdighetene hennes, men irriterer når resultatene hun ønsker uteblir. Det er særlig når hun omtaler noen av sine skriveferdigheter at dette kommer fram.

Britt: Det synes jeg er teit. Noen ganger får jeg dårlig karakter, fordi det ikke er fantasifullt.

Britt har høye ambisjoner om gode resultater og vet at riktig innsats vil gjøre henne i stand til å nå sine optimale mål. Men gratis er det ikke; det vet hun.

Intervjuer: Hvis vi går til karakterer et lite øyeblikk; hvor ligger ditt optimale mål i norsk?

Britt: Hvis jeg virkelig vil, så kan jeg jo få 6, men da må jeg jo sitte med det hele tida. Så mitt mål er egentlig å få 5.

Intervjuer: Men du mener du også har mulighet til å få 6?

Britt: Ja, men da må jeg jobbe veldig mye.

Pers karakterer ligger også høyt, samtidig som han erkjenner at det likevel er ting han ikke behersker like godt som andre. Tidligere i intervjuet fortalte han om kompetanse han gjerne skulle ha hatt, som han registrerer ligger under annen delkompetanse han besitter; *Jeg sliter vel ikke med det, men det er ikke helt på høyde med det andre*. Karakterene forteller han om ståstedet, men ikke bare karakterene isolert sett.

Intervjuer: *Hvordan vet du da at du ... forteller karakteren din alt?*

Per: *Karakteren forteller ikke alt, men det er noe jeg føler.(...) Karakteren og følelsene.*

Karakterer sier ikke alt, men sammen med følelsen han selv sitter med, vet han hvordan det ligger an. Dette er interessant. Her ligger en iboende kunnskap hos eleven om egne ferdigheter og dette kan gi rom for fokus på videre læring.

4.3.3 Oppsummering av elevintervjuene

Under intervjuene med elevene var jeg interessert i å finne ut hvilke tanker og erfaringer de hadde med det å være faglig sterke elever i norsk. Jeg ønsket å lære mer om hvordan de opplevde litteraturundervisningen, hvordan den inspirerte dem og hva de fikk ut av den. Det var interessant å prøve å få dem til å sette ord på hva slags litteraturundervisning som virket stimulerende på dem og hvilke muligheter de så, hvis de kunne få være med å påvirke dette. Deres egne tanker om det å skulle få tilpasset opplæring var også interessant for meg å finne ut av.

Allerede under de innledende spørsmålene kommer elevene inn på et poeng som forsterkes utover intervjuene. Norskfaget oppleves som passe lett/ikke spesielt vanskelig, og er et fag de mestrer greit uten for store anstrengelser. Dette bekreftes av at de ofte får karakterer på øvre nivå. Som motstykke trekker de inn andre fag som de ikke liker, eller ikke synes er så artig; fag de må *jobbe* litt mer. Dette forteller at norskfaget slik de oppfatter det, ligger innenfor mestrings- eller bekvemmelighetssonen og at å møte motstand i læringsarbeidet ikke erfares som særlig fristende. Britt kommer mot slutten av intervjuet inn på at det også ligger elementer av utfordring for henne i norskfaget, men da på forhold som angår karakterer. Hun mener hennes optimale mål ligger opp mot karakteren 6, men da må hun jobbe mer enn hun gjør nå for å klare det. *Da må jeg jo sitte med det hele tida*, sier hun og avslutter med at hennes mål egentlig er å få 5.

Etter min orientering om det som er nedfelt i Opplæringsloven, formidler elevene at tilpasset opplæring betyr at alle elever skal få undervisning på sitt nivå, også de som er på høyt faglig nivå. Utover i intervjuene viser det seg at de har vanskelig for å se seg selv i rollen som mottakere av tilpasset opplæring, og avslører en forståelse som knytter dette til det å *slite*, eller *være dårlig* i faget. At tilpasset opplæring kan gis for å styrke og stimulere læringstrykket, synes vanskelig å tenke seg og de vender stadig tilbake til dette med å *slite* eller *å trenge hjelp til*. Lene trekker det ett steg videre og sier: *Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt*. Det kommer fram senere i intervjuet at utfordringer for henne er å kunne få ytterligere stimulering på den kompetansen hun liker og mestrer aller best; skrivning.

Alle informantene har relativt stort fokus på *skrivning* under intervjuene, noen mer enn andre. Som hos lærerinformantene framtrer litteraturlesingsens hensikt å dyktiggjøre deres egen skrivning og dette synes å være godt forankret i elevenes bevissthet. To av informantene gjør direkte koblinger mellom aktiv litteraturlesing og kvalitativt god skrivning, hvor de åpenbart ser en klar sammenheng. Britt formidler at hennes lese-/skrivepreferanser ligger over gjennomsnittselevenenes. Hun frustreres over å bli holdt tilbake når det gjelder å videreutvikle sitt *modne språk* og tekster som har det hun ser på som et mer *realistisk innhold*. Når hun får tilbakemeldinger om at hun må skrive mer fantasifullt, kjenner hun at hun tvinges inn i en form som oppleves ubekvem for henne og som resulterer i *tullehistorier*. Dette liker hun ikke og sier: *Det er teit*. Britt gir et signal om at hun ønsker en undervisning som styrker og utvikler sider ved hennes kompetanse som er fremtredende, og det er nærliggende å tenke at dette kan ligge innenfor såkalt *beriket undervisning*, slik begrepet anvendes i *Ungdomstrinnmeldingen*.

Koblingen mellom litteraturlesing og skrivning er påtagende, altså en kombinasjonsstrategisk tilnærming til litteratur. Når det gjelder *lesning*, hegner elevene om opplevelseslesningen og synes å ha lite erfaring i å dykke inn i litteraturen og anvende metaspråk i omtalen av den. Når lærerne legger opp til analyse av tekster, oppleves det frustrerende og uforståelig. Britt er den av informantene som trekker dette tydeligst fram. Lærernes bestrebelse om å gå dypere inn i teksten, oppleves for henne som å være på kollisjonskurs med hennes unike opplevelse av teksten. *Magien blir borte*, sier hun og *da kan jeg jo faktisk endre mening med boka*. Britt er et eksempel på det Rosenblatt kaller *an individual reader*, der hennes opplevelse og forståelse er individuell. Steffensens tre perspektiver om hvordan fiksjonstekster må leses, viser at Britt ikke er kommet til det tredje perspektivet; *lesing som erkjennelse*. Hennes interessante refleksjoner rundt dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Å bruke *tid* på å lese og bearbeide litteratur berøres særlig av en av informantene. Hennes åpenbare overraskende reaksjon på mitt eksempel om å bruke 4 uker på å jobbe med litteratur, forteller at i hennes erfaring er litteraturarbeid noe som skjer oppstykket og lite helhetlig. Hvis klassen hadde jobbet lengre perioder av gangen, åpner det for at de kan bearbeide den i større grad. *Da kunne vi ha funnet ut alt egentlig*, sier hun.

Eleveinformantene erkjenner sitt ståsted som faglig sterke elever slik: De får sine bekreftelser gjennom høye karakterer, lærer det de skal og anklager ikke læreren for at det ikke rettes større fokus mot dem, fordi læreren har jo så mange andre. *Det er jo ikke bare pga. meg hun er der*, sier en av informantene. Tre av informantene tar til orde for at småoppgaver av typen utfyllinger, svare på spørsmål om teksten, skrive nøkkelord og liknende, er kjedelig og lite inspirerende å jobbe med. I stedet formidler de ønsker om å få jobbe med mer omfattende oppgaver som utfordrer flere sider ved deres kompetanse, slike som presentasjoner/framføringer og innleveringsoppgaver. En av informantene er klokkeklar når jeg spør om hva hun kunne tenke seg å gjøre i litteraturundervisningen som innehar elementet *å strekke seg*. Svaret kommer kontant: *Ikke flere oppgaver!*

Vilje til og motivasjon for læring vektlegges særlig av en av informantene, men flere av dem berører dette i samtale. Det ligger en forventning om at læreren skal kjenne elevenes behov, passe på at de får lært det de skal og legge til rette for at elevene kan bli bedre på områder de ikke behersker godt nok; *det jeg ikke er så god på*, sier Per. Men eleven må også ha et bevisst forhold til dette og en vilje til å bli bedre, i betydningen vilje til å tilegne seg utvidet kompetanse. Dette er en tosidig sak hvor både lærer og elev har ansvar og aktive roller. Britt ansvarliggjør eleven selv i betydelig grad, når vi snakker om dette med *å strekke seg*. Motivasjonen må ligge hos eleven, hevder hun, mens lærerens rolle blir igangsetterens. Framdriften i læringsarbeidet er ikke ensidig avhengig av lærerens tilrettelegging, men vel så mye av elevens egen drivkraft (*at jeg virkelig vil det selv*). Og hun går enda lengere i å ansvarliggjøre eleven selv: *Hvis det er noe jeg må strekke meg imot, da er ikke læreren involvert*.

Ett påfallende trekk framkom relativt tidlig i samtale; disse elevene er lite kravstore. De var stort sett fornøyd med tingenes tilstand, så lenge de lærte det de skulle. Ingen av informantene tilkjenner at de har fått *tilrettelegging* innenfor litteraturundervisninga som ivaretar deres ståsted som faglig sterke elever. Noen er klar på at de mener litteraturemner i undervisningen beherskes rimelig greit, uten store utfordringer. De ligger innenfor mestringssonen.

Informantenes bevissthet om egne ønsker eller preferanser i undervisningen synes også lite tilstedeværende, selv når jeg ansporer dem til *hvis du kunne velge*. Skolens opplegg synes å være bestemt på forhånd og dermed akseptabelt for dem. Kort oppsummert kan jeg formulere informantenes tanker rundt hva som er god og inspirerende litteraturundervisning for dem slik:

- ✚ SKRIBENTEN: Lene vil ha større fokus på skriving, for å bli en enda dyktigere skriver.
- ✚ KONSUMENTEN: Per har det bra som han har det. Læreren bestemmer hva de skal gjøre og styrer undervisninga.
- ✚ PLIKTOPPFYLLEREN: Karin har det bra som hun har det. Læreren bestemmer hva de skal gjøre og styrer undervisninga.
- ✚ LESEHESTEN: Britt vil ha mer lesing av litteratur og lage presentasjoner av det hun har lest.

4.4. Observasjonene

Jeg skal nå gå inn i observasjonsøktene og se på fagdidaktiske grep lærerne gjorde og hvordan disse virket på elevenes engasjement og deltakelse. Observasjonene ble gjennomført i april-mai 2011, rett i forkant av intervjuene.

4.4.1 På jakt etter sjangerkarakteristika

Jeg er på besøk i 9.klasse en dag helt i slutten av april. Det er midt på dagen. Klassen vender tilbake etter pausen og det står en dobbelttime norsk på timeplanen. Elevene skal for første gang vurdere medelevers noveller etter kriterier for måloppnåelse som de selv har jobbet fram. Undervisningen foregår i et stort rom med noen datamaskiner, hylleseksjoner og noen høye bord. Det står elever tilhørende en annen klasse ved bordene, når jeg kommer inn sammen med læreren. Noen leter gjennom hyllene sine etter bøker de trenger og går ut en dør, som leder til en gang. Snart tømmes rommet for elever som skal ha sitt tilhold andre steder. Langs den ene vindusveggen og adskilt med en halvvegg, står noen pulter organisert på rekker. Elevene jeg skal observere, finner etter hvert plassene sine. De sitter 3 og 3 på rekker. Det er 20 elever til stede.

Det som kjennetegner denne undervisningssituasjonen er den elevaktive arbeidsmåten, etter en kort instruksjon fra læreren. Elevene har i forkant innhentet forkunnskaper om novellesjangeren. Forkunnskapene er bygget opp ved lesing av flere noveller, forteller Janne under intervjuet, hvor sjangertrekk er isolert og nedtegnet i fellesskap i klassen. Med bakgrunn i disse sjangertrekkene, samt kvalitetsbeskrivelser av språk og andre formelle forhold knyttet til rettskriving, tegnsetting o.l., har elevene i samarbeid med læreren nedfelt kriterier for måloppnåelse, som skal lede fram til en karakter. Lærer og elever bruker de samme kriteriene som grunnlag for vurdering. Janne har avsluttet sitt vurderingsarbeid, men elevene har ikke fått arbeidene tilbake ennå.

Janne forteller under intervjuet at hun syns vurdering i norsk er vanskelig. Lupa skoles fokus på *vurdering for læring*⁵⁹ innehar også elementet *elevvurdering*. Nå skal elevene for første gang utføre vurderingsarbeid på disse tekstene som har elevforfattere; oppdraget forutsetter at de må anvende sjangerkunnskap i to omganger: 1) når de selv skrev tekstene, 2) når de vurderer andres tekster. Under vurderingen må de påvise funn og gjøre rede for dem ved å forholde dem til kriteriene for måloppnåelse.

[Fra feltnotatet:]

Før jeg rekker å komme meg bak i klassen til en ledig plass, starter læreren med instruksjonen for timen. Hun deler ut et ark med kriteriene klassen har utarbeidet for vurdering av novellene, fordelt på lav, middels og høy måloppnåelse. Så gjennomgår hun kriteriene og sjangerkjennetegn på noveller og snakker litt om vurderinga de skal gjøre. Stille i klassen, elevene ser på henne. En gutt sitter med headset på. Læreren forteller videre at novellene de får delt ut ikke har navn på den som har skrevet den, bare et nummer. En gutt sier: "Hva skal vi gjøre?" Hun svarer og viser på arket. Ei jente spør: "Kan vi krysse av under måloppnåelse?" Læreren svarer at de må skrive og begrunne vurderingen. "Hvorfor er den plassert i for eksempel middels måloppnåelse? Dette må begrunnes." Det kommer flere korte spørsmål som trenger korte svar.

Læreren deler ut novellene. Summing i klassen under utdeling. "Jeg er trøtt," høres fra en guttstemme. En annen gutt sier: "Dette er kjedelig." "Skal vi rette komma og slik?" spør en. "Ja, dere skal rette alt," svarer læreren. Elevene starter å lese novellen de har fått utdelt. Roen senker seg. Etter hvert begynner noen å notere på arket. Stille i klassen. En gutt tar kontakt med eleven ved siden av seg og snakker kort. Vender tilbake til lesingen. Ei jente viser noe i teksten sin til den som sitter ved siden av. De diskuterer kort og peker i teksten. Flere noterer på arket. Lærer går rundt i klassen (gjennom hele timen).

Under observasjonssekvensen diskuterer elevene funnene de har gjort i novellene og summerer disse opp, før de plasserer dem inn i kategoriene lav, middels eller høy

⁵⁹ Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (2010-2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>

måloppnåelse. Janne gjør i intervjuet rede for at det er stort samsvar mellom hennes egne vurderinger og de vurderinger elevene gjorde:

Janne: Ja. Jeg hadde jo på forhånd vurdert novellene og jeg hadde gitt dem samme vurderingsark som jeg selv hadde brukt, ikke sant? (...) Jeg håpet jo at de skulle være litt flinkere til å skrive hva de synes var flott med novella og hva de kanskje savna. Og det var det noen som gjorde, og det var egentlig veldig fint. Og så fikk de jo i oppgave at de skulle sette lav, middels eller høy måloppnåelse. Det var litt interessant å lese, fordi at de fleste hadde vurdert likt i forhold til det jeg selv hadde gjort. Og det synes jeg at det er litt greit at de kan kjenne på at de har lært noen ting underveis, altså hva slags type kriterier er det som ligger til grunn for at du skal kunne gi en sånn type vurdering.

Læringssekvensen indikerer at den har hatt to tilsiktede formål: elevene skal anvende sin kompetanse i hvordan ei kvalitativt god novelle skal bygges opp, samtidig som de skal tilegne seg erfaring i at bevissthet rundt tekstens struktur, oppbygging og språk gir seg utslag i en høyere karakter, eller styrket kompetanse. Her ligger altså elementer av både kunnskap om sjanger og språk, og strategisk bruk av disse for høyere måloppnåelse. Å bruke skjønnlitterære tekster på denne måten gir om mulig ytterligere sjangerbevissthet, enn om man tradisjonelt informerer, leser, analyserer en novelle. Under vurdering skjerper elevene seg ytterligere, og i min erfaring er de ofte ”strengere” enn de kanskje ellers ville ha vært.

Kommentarene/spørsmålene som kommer underveis i timen, retter seg mot sjangerkarakteristika (frampek, åpen slutt, personer, variert språk) og kriterier/måloppnåelse. Janne forflytter seg rundt i klasserommet gjennom hele arbeidsøkta, setter seg ned på huk ved pultene og besvarer spørsmålene lavmælt. På denne måten holdes konsentrasjonen om oppgavene. Bare ved to anledninger forstyrres konsentrasjonen; når elevene midtveis i økta begynner å lure på hvem som har skrevet de enkelte tekstene og senere, når en liten edderkopp blir oppdaget på gulvet.

[Fra feltnotatet:]

Tiltakende uro. Mange er nå opptatt av hvem sine tekster de leser og vurderer. ”Noen som vet hvem sin dette er?” spør ei jente og holder teksten opp og viser fram arket. Det foreslås et navn. En gutt på motsatt rekke nikker og smiler. Økende uro/støy/prat. En gutt siterer høyt en del av en tekst uten å ha arket foran seg. Gutten med headset beveger hodet som i takt med musikk. Eleven ved siden av henvender seg til han og han tar av seg headsettet. De kommuniserer og ser ned på arket. Ei jente forlater pulten sin bak i klassen og går fram til ei annen jente. Setter seg ved siden av henne. De snakker sammen, mens de ser seg rundt i klasserommet.

Ingen av de kommentarene jeg overhører berører tema/motiv/budskap, men det er ikke dermed sagt at de ikke snakker om det eller vurderer det i tilbakemeldingene sine.

Tema/motiv/budskap er heller ikke nevnt blant kriteriene de har utarbeidet sammen. I denne økta er det ikke lagt opp til at elevene sammen eller i par-/grupper skal diskutere novellens innhold. Man kan likevel til en viss grad si at det reflekteres rundt hvorvidt funn i teksten *treffer* kriteriene for måloppnåelse. Jeg overhører en gutt som sier: *"Jeg ville heller hatt ei anna overskrift; Jenta på tannlegekontoret."* Utsagnet indikerer at han har reflektert over hvorvidt det er samsvar mellom novellens innhold og tema og overskriften elevforfatteren har valgt.

Mot slutten av timen samler læreren inn arkene og spør klassen om erfaringene med å gjøre et slikt vurderingsarbeid. Det er delte meninger om dette.

[Fra feltnotatet:]

"Nå vil jeg vite hva dere syns om å vurdere?" Hysjer på elevene, mens hun går rundt og samler inn flere ark. Flere elever prater halvhøyt. Lærer: "Hva er grunnen til at dere ikke klarer å være stille?" Hun får svar fra gutten som ved starten av timen ga til kjenne sitt syn på arbeidsoppgaven: "Dette er kjedelig." Hun spør: "Hvorfor er det kjedelig?" men får ikke svar. Ei jente sier: "Jeg syns det er artig å se hvordan noen skriver." En elev spør om læreren har rettet ferdig tekstene, læreren bekrefter og sier det skal bli interessant å se hvordan de har vurdert dem og spør: "Tror dere at dere har vurdert riktig?" "Vi er ikke kvalifisert til å vurdere," svarer gutten som har kjedet seg i timen.

Eleveinformanten som var til stede i denne økta ga til kjenne sine erfaringer om dette under intervjuet. Hun formidler en forventning om at det skal være diskrepans mellom lærerens og elevens syn på tekstenes kvalitet. Samtidig setter hun arbeidsoppgaven inn i en kontekst siden de gjorde dette for første gang.

Karin: Det var litt rart at vi skulle vurdere. Det var helt annerledes, egentlig, og vi greier jo sikkert ikke å lese, slik som læreren gjør det. Det kan bli helt forskjellig. Hvis jeg syns den var kjempedårlig, så syns læreren den var kjempebra og sånn.

Karin oppsummerer senere denne erfaringen som *helt greit*. Å følge de oppsatte kriteriene var ikke vanskelig for henne.

4.4.2 Med åpning for undring

Jeg besøker 10.klassen i begynnelsen av mai for å gjøre min observasjon. Det er tidlig på dagen og elevene har nettopp avviklet dagens første pause. Undervisningen foregår i et auditorium og idet jeg kommer inn i rommet, ser jeg med en gang at det vil bli vanskelig å plassere meg gunstig for observasjon der jeg kan se og høre alle elevene. Jeg tenker først at

jeg må sette meg helt framme, men slutter at det vil bli for synlig og at jeg med mitt nærvær vil kunne virke forstyrrende både på elever og læreren. Jeg velger derfor å sette meg bakerst i hjørnet, selv om det ikke er den gunstigste plasseringen. Jeg registrerer raskt at jeg ikke vil oppfatte alt som skjer fra der jeg sitter, men det er den beste løsningen. Selve observasjonen går likevel greit. Elevene synes ikke å være spesielt opptatt av at jeg er til stede. De 24 elevene er engasjerte og deltakende i undervisningen.

Undervisningsøkta består av en kort introduksjon fra læreren (ca. 5 min.) og gjennomføres muntlig og slik at elevene får svar på oppklarende spørsmål umiddelbart. Aktivitetene gjennomføres delvis individuelt, men det åpnes også for et visst samarbeid underveis. Innledningsvis inviteres elevene til å gjøre assosiasjoner rundt novellens tittel, og si litt om hva de tenker på når de hører begrepet *hund*.

[Fra feltnotatet:]

Læreren sier at de skal arbeide med ei novelle som heter "Hunden" av en dansk forfatter. Hun ber elevene ta opp den oransje boka. Ber dem notere novellas tittel og dagens dato. Lærer: "Hva assosierer dere med begrepet *hund*? Skriv ned det dere tenker." Elev: "Kan vi jobbe i par nå?" Lærer: "Nei. Alle skal notere i sin bok." Elev (gutt): "Hva er å assosiere?" Lærer forklarer: "Hva tenker du på når du hører ordet *hund*? Skriv ned alt som kommer, det første som slår dere." Stille. Elevene skriver. Det går 2 min. Lærer kommenterer høyt: "Noen laget tankekart. Bra." Elevene ser opp fra arbeidet sitt. En gutt ser på arket til sidemannen. Lærer: "Nå skal du dele det du har skrevet med sidemannen." Summing i klassen. Elevene ser på hverandres notater.

Lærer: "Hva assosierte dere med ordet?" Skriver på tavla, former et tankekart med *hund* i midten. Lærer stiller elevene fritt til å komme med sine notater, spør noen ganger enkeltelever ved å henvende seg direkte til dem med navn. Lærer skriver inn forslagene på tankekartet etter hvert. Assosiasjonene som kommer fram på tankekartet er: *venn, eier, gå tur, leverpostei, dritt, katt, trening, stasjonsvogn, bjeffing, lydig, skummel, glede, lojalitet*. Mye støy og summing, elevene kommenterer i munnen på hverandre. Noen snakker høyt med hverandre. Jeg kan ikke høre hva de snakker om, om det er faglig relatert eller annet.

Mona begynner så å lese høyt fra novellen. Jeg merker meg at metoden hun har valgt å bruke ved gjennomgang av teksten, virker skjerpene på elevene. Siden de ikke får utdelt teksten, må de anstrenge seg for å lytte. Det åpnes også for at de på bakgrunn av begrenset informasjon etter hvert som teksten leses avsnitt for avsnitt, får anledning til å gå inn i enkelthendelser og uttale seg om dem, tolke og reflektere, samtidig som læreren inviterer dem til å tenke framover: *Hva tror du skjer videre?*

[Fra feltnotatet:]

Læreren sier hun skal lese novella høyt for dem. Hun starter. Det er stille, alle lytter. De ser på læreren. Læreren leser første avsnitt. Stopper og spør: "Hva handler dette om?" Elevene svarer delvis i munnen på hverandre. Læreren hysjer. Stille. Elev: "Det handler om en gutt som..." (jeg klarer ikke å høre hva han sier, snakker lavt, sitter foran på den rekka jeg ikke ser fra min observasjonspost). Lærer bekrefter elevens svar med nikk og spør: "Hva tror dere vil skje videre?" Elev: "Hunden kommer til å dø." Mumling blant elevene, før læreren spør: "Hvem sine tanker fortelles det gjennom?" Elev: "Gutten." Læreren gjentar spørsmålet: "Hva tror dere vil skje videre?" Flere elever svarer, men jeg klarer ikke å skille ut svarene. Det er bare gutter som tar ordet.

Lærer leser et avsnitt til. Stille. Elevene ser på læreren. Lytter. Læreren spør: "Hva forteller dette?" Elev: "Han er misunnelig på hunden." Elev: "Faren er død." To andre gutter tar ordet og kommenterer lærerens spørsmål, men jeg kan ikke høre hva de sier. Læreren følger opp spørsmålene til guttene; sparrer. Lærer: "Hva syns du?" Lærer spør ei jente om hva hun syns. Jenta sitter ugunstig til fra min observasjonspost, slik at jeg ikke hører hva hun sier. Lærer sparrer også med henne og jenta gir korte svar (uten at jeg kan høre dem). Lærer: "Hvor gammel er gutten? Kan vi tenke oss det?" Elev: "Jeg tipper han er 8 år." Eleven ved siden av kikker ned på notatene sine og sier uten å be om ordet: "Gutten er alene hjemme."

Spørsmål og kommentarer underveis er oppklaringer i forhold til lærerens instruksjoner, men også knyttet direkte til personer i handlingen og temaet i teksten. Videre synes det åpenbart at flere har fått med seg novellens karakteristiske sjangertrekk; dette oppsummeres også av læreren underveis. Øvrige virkemidler som språk, metaforer, spenningskurve i novellen vektlegges ikke direkte. Det er flere gutter enn jenter til stede i undervisningsøkta. Guttene er mer aktive enn jentene, som ofte må trekkes inn av læreren. Mot slutten av novellen stopper Mona foran siste avsnitt og inviterer elevene til å skrive slutten selv. Dette skjer i to omganger; den første *før* elevene får høre hvordan novellen slutter, den andre *etter* at de har hørt slutten. Ved gjennomgang av elevenes forslag kommenterer Mona det sjangerkarakteristiske trekket *åpen slutt*. Novellen avslutter også på denne måten, ved at elevene faktisk ikke får vite hva gutten gjør med hunden. Dette problematiserer Mona ved å la elevene reflektere over dette, med spørsmål som innledes med *hvorfor*.

[Fra feltnotatet:]

En gutt blir oppfordret til å lese. Leser. Lærer: "Åpen slutt! Bra!" Småkommentarer fra flere elever. Summing. Lærer: "Er det flere som vil lese?" Elevene snakker i munnen på hverandre, flere sier nei. Læreren oppfordrer ei jente til å lese. Hun vegrer seg, men leser, og læreren gir henne en positiv kommentar. Lærer: "Det som gjør en tekst bra, er den åpne slutten."

Læreren leser nå novellens siste avsnitt. Stille. Elevene lytter. Elev: "Jeg skjønte ikke..." Læreren sier: "Nå skal dere skrive slutten!" Uro, summing. Elev: "Hva?" Noen ler. Læreren ber dem komme i gang. Elev: "Jeg kan skrive det samme som sist." Ei jente sier hun er usikker og læreren leser det siste avsnittet en gang til. Roen senker seg, elevene skriver. Lærer: "Vi bruker bare noen minutter."

Læreren ber noen av elevene om å lese opp teksten sin. To elever (jente og gutt) leser og læreren kommenterer kort det de har lest. Henvender seg deretter til hele klassen og spør: "Hva tror dere vil skje, hvis gutten kaster ut hunden?" To gutter svarer, men fra min observasjonspost kan jeg ikke høre hva de sier. Læreren spør: "Er mora frisk?" Elev: "Nei. Hun er skadet." Læreren kommenterer måten mor oppfører seg på i teksten. Tre gutter tar initiativ og reflekterer rundt det læreren sier. Læreren inviterer flere elever til å reflektere over teksten med spørsmål som innledes med *hvorfor*. Summing, noen snakker i munnen på hverandre. Vanskelig å følge hva som blir sagt. Både gutter og jenter tar ordet, men guttene er i flertall.

Det som kjennetegner undervisningssituasjonen i 10.klasse er at den baserer seg på elementer av elevenes aktive deltakelse i framdriften og forståelsen av novellen. Læreren tilrettelegging åpner for at elevene skal forholde seg undersøkende, i betydningen «Hva tror du skjer videre?» Det legges opp til individuelle refleksjoner først, så gruppe-/parrelaterte sekvenser hvor elevene skal sammenlikne refleksjonene, før det tas opp i plenum.

Mot slutten av undervisningsøkta lar Mona klassen skrive biodikt med opplysninger de har fått fra novellen. Ord/uttrykk som skal danne stammen i biodiktet er: *navn, kjønn, alder, tre karaktertrekk, liker ikke, pleier å, er ofte sammen med, savner, ønsker, tror, er glad for, er redd for, er i konflikt med, trenger, vil gjerne*. Klassen har erfaringer med denne arbeidsformen og kommer raskt i gang. Monas intensjon er å vise elevene at denne måten å tenke igjennom en tekst på, kan være svært anvendelig også i forkant av elevenes egne tekstarbeider. Den gir oversikt og inviterer elevene til å tenke gjennom forhold som kan bidra til å kvalitetsheve tekstene de skriver.

[Fra feltnotatet:]

Læreren avslutter novellegjennomgangen og sier: "Nå skal vi skrive biodikt. Dette kan dere." Utgangspunktet er novellen de nettopp har gått gjennom. Læreren snur seg mot tavla og skriver en rekke ord nedover i en rekke, under overskriften BIODIKT. Ordene som skrives er: *navn, kjønn, alder, tre karaktertrekk, liker ikke, pleier å, er ofte sammen med, savner, ønsker, tror, er glad for, er redd for, er i konflikt med, trenger, vil gjerne*. Etter litt summing, starter elevene å skrive. Ro. To gutter som sitter i nærheten av der jeg sitter, småsnakker lavt. Tar utgangspunkt i ordrekka og skriver. Elev henvender seg til læreren og sier: "Vi fikk ikke vite så mye om han [gutten i teksten]". Læreren: "Jo, jeg syns vi fikk vite mye." Oppsummerer. Læreren spør: "Tre karaktertrekk...?" Læreren kommenterer alle utsagn som kommer fra elevene med anerkjennende ord. Guttene småsnakker fortsatt. Den ene sier: "Han *ønsker*..." De snakker lavt, slik at jeg ikke kan høre alt de sier. Gutten fullfører høyere: "... og en pils på verandaen." Guttene dytter i hverandre og ler. Læreren spør: "Hva er han redd for? Var han ikke glad når...?" Summing. Læreren peker på tavla og ordene som er ført opp der. Spør klassen uten å forvente svar. Elevene skriver, snakker lavt sammen. En gutt stirrer ut i lufta og trykker penna si av og på gjentatte ganger. De to som sitter ved siden av ser i hverandres skrivebøker og småsnakker om tekstene/biodiktene de har skrevet.

Mona viser i intervjuet til at elevene har møtt denne arbeidsformen en rekke ganger, men frustreres over at de ikke anvender metoden strategisk for egen skriving. Elevene sier at *de*

glemmer det, når hun konfronterer dem med dette og viser til svake partier i elevenes tekstarbeider.

4.4.3 Oppsummering av observasjonene

Elevaktive arbeidsmåter kjennetegner begge observasjonene. Lærernes bidrag er å inspirere og utfordre elevene til å anvende sine erfaringer og kompetanse i arbeidsoppgavene som pålegges. Undervisningsøktene har et sterkt læringsfokus. Dette underbygges og forsterkes under intervjuene med lærerne.

Monas gjennomgang av novellen «Hunden» har en resepsjonsteoretisk innfallsvinkel, der elevenes refleksjoner, undringer og utfyllinger bidrar til å øke forståelsen og drive handlingen framover. Den gir også elevene anledning til å anvende sine kunnskaper om novellesjangerens struktur, hvor få personer, en sentral og avgrensende hovedhandling, overraskende vendinger og åpen slutt står sentralt. Elevene utfordres til å kommentere disse og trekke handlingen videre ved hjelp av spørsmålene *Hva tror du skjer videre?* Når siste avsnitt gjøres kjent for dem, endres spørsmålsstillingen fra læreren til *hvorfor*. Elevene må gå tilbake i teksten og finne forklaringer på hvorfor handlingen utvikler seg slik den gjør og fylle inn på «tomme plasser» for å skape en akseptabel forståelsesramme og helhet i teksten. Arbeidsmåten engasjerer alle elevene; partiene hvor læreren leser er preget av skjerpet lytting. Når læreren utfordrer dem med spørsmål, er det mange som bidrar. De *tar imot* lærerens utfordring, og hun møter svarene og innspillene med anerkjennende nikk og kommentarer.

9.klassens arbeid med elevvurdering stiller andre krav til elevene. Der står ikke elevenes undringer og refleksjoner i sentrum, men snarere deres sjangerkompetanse og forståelse av språk og struktur i en novelle. Arbeidsmetoden er engasjerende og elevene går raskt i gang med oppgaven etter noen avklarende runder innledningsvis. Selv om de erkjenner at vurderingskompetansen de besitter er sparsom eller manglende, tar de imot utfordringen og jobber i samsvar med lærerens intensjoner det meste av tiden. Den manglende tryggheten og erfaringen med vurdering synes å avhjelpes noe med vurderingskriteriene de har utarbeidet i felleskap og som de nå har for hånden. Jeg kan under observasjonen se og høre hvordan de søker i elevtekstene for å finne eksempler på kriteriene, og hvordan de diskuterer plassering i forhold til måloppnåelse. Fokuset i timen endres når en elev høylytt vender oppmerksomheten mot tekstens forfatter (*Noen som vet hvem sin dette er?*) og ledsages av en dominoeffekt rettet

inn mot samme spørsmål fra flere andre. Da dette like etterpå følges opp av høye hyl pga. en liten edderkopps vandring over gulvet, er konsentrasjonen brutt. Lærerens lavmælte og rolige væremåte gjør at hun etter en stund klarer å samle elevene igjen til en oppsummering og utveksling av erfaringer med vurdering. Meningene blant elevene er delte; noen synes det var kjedelig, mens andre kommenterer at det var artig å se hvordan andre skriver. Selv om en av elevene til slutt gir til kjenne; *vi er ikke kvalifisert for å vurdere*, erfarer Janne at det er stort samsvar mellom hennes egne vurderinger og elevenes. Dette forteller hun under intervjuet.

Selv om gjennomføring av begge undervisningsøktene går greit og følger en nøye oppsatt plan, avdekkes det at lærerne og elevene har ulike forventninger til oppleggene. For Monas del signaliseres det tydeligst gjennom hennes bruk av biodiktene, som hun initierer for å gi elevene et redskap de kan bruke som hjelpemiddel til egen skrivning. Da effekten uteblir, frustrerer hun seg over at de ikke ser den åpenbart strategiske muligheten som ligger foran dem. På tross av gjentatt bruk av metoden for å gi elevene erfaring med dens fortrefelighet og hennes gjentatte og innstendige appell, tar de den ikke i bruk, forteller hun under intervjuet. Jannes erfaring er at forventningene til *en viss grad* innfris, i alle fall hos *enkelte* av elevene. Andre signaliserer at opplegget er kjedelig og at de ikke har kompetansen som kreves for å vurdere. Elevinformanten som var til stede i denne undervisningsøkta, forteller under intervjuet at hun legger en forventning til grunn om at lærerens og elevenes vurderinger sikkert blir forskjellige, at de ser forskjellige ting i tekstene fra sitt ståsted som elev og lærer. Det er ukjent for meg hvordan hun reagerte i ettertid, da læreren informerte klassen om at det viste seg å være stort samsvar i vurderingene hennes og elevenes.

5.0 Drøfting

Da jeg gikk inn i denne studien, hadde jeg ikke anledning til å påvirke hva slags litteraturundervisning jeg ønsket å observere og senere snakke med informantene om. Mitt utgangspunkt var å være åpen for arbeid med litteratur på bredt grunnlag, slik også min hovedproblemstilling krever: *Hva slags litteraturundervisning er best for den faglig sterke eleven?* Underveis i denne oppgaven har jeg vist hvordan kompetansemålene i LK06 sentrerer rundt arbeid med litteratur i betydelig grad og samtidig i et resepsjonsteoretisk perspektiv med sin sterke vekt på elevorientering. Fokus på elevdeltakelse bidrar også til å bygge en

sosiokulturell plattform i LK06, hvor tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp og verdi skal gis innenfor fellesskapets rammer. Å isolere de faglig sterke elevene gjennom f.eks. organisatorisk differensiering, er ikke i samsvar med disse viktige prinsippene. I klasserommene må det derfor balanseres mellom den enkeltes evner/forutsetninger og fellesskapet.

Med utgangspunkt i min hovedproblemstilling og dens underliggende forskningsspørsmål, har jeg valgt å konsentrere drøftingen rundt to sentrale områder; *tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven* og *pedagogiske og didaktiske perspektiver*, hvor jeg også innlemmer litteraturteoretiske betraktninger. Jeg har valgt å konsentrere drøftingen om forhold som særlig gjelder de faglig sterke elevene, der jeg gjorde funn som var påfallende eller overraskende.

5.1 Tilpasset opplæring og den faglig sterke eleven

Retten til tilpasset opplæring er uomtvistelig; den gjelder for alle og skal gis i samsvar med elevens evner og forutsetninger (jfr. Opplæringsloven § 1-3). Målsettingene i Kunnskapsløftet på dette området kan samles rundt følgende sentrale begreper: *økt læringstrykk*, *økt bevisstgjøring om læring*, elevene skal *utvikle sine evner* og ha *noe å strekke seg mot*. Heri ligger også forutsetningene om at tilpasset opplæring skal ha en faglig og en sosial dimensjon og derfor skal skje innenfor et læringsfellesskap. På tross av de klare føringene i lovverk og forskrifter, er det ofte divergens mellom teori og praksis. Jeg skal her se på noen av dem.

Forskningsspørsmålene som retter seg mot tilpasset opplæring er:

- *Hvordan kan lærere tilrettelegge undervisning for den faglig sterke eleven og hvilke rammefaktorer kreves og eventuelle begrensninger hindrer?*
- *Hvis tilretteleggingen rettes mot de faglig sterke elevene i klasserommet; i hvilken grad opplever disse elevene at de faktisk får tilpasset opplæring, om de er bevisste på sine egne individuelle og optimale mål og hvordan de nyttiggjør seg dem?*

5.1.1 «Det gjelder jo for alle, men...»

Bachmann og Haug (2006) finner i sin gjennomgang av forskning om tilpasset opplæring at tilpasningen først og fremst er rettet mot elever som strever med det faglige, eller mot de svært flinke elevene (ibid.: 44). Den første orienteringen er åpenbar og kommer til uttrykk på to måter i skolen; enten gitt som spesialundervisning, eller som ulike former for differensiering/tilpasning innenfor klassens/gruppens ordinære rammer. Bachmann og Haug avgrensner ikke *hvilke* elever som går inn i kategorien *svært flinke elever*. Det kan knyttes til særlig begavede elever⁶⁰, men også til elever som ligger i det øvre sjiktet på karakterskalaen. Det de imidlertid slår fast er at tilpasningen som blir gitt disse elevene er *kvalitativ ut fra en felles instruksjon eller introduksjon, der eleven løser ulike mengder med oppgaver og oppgaver av ulik vanskegrad* (ibid: 44). Det kan diskuteres om dette samsvarer med at undervisningen skal tilbys slik at det innehar elementer av utfordringer som kan føre til utvikling hos den enkelte.

Lærerne i mitt utvalg bekrefter det samme som denne forskningen viser. *Jeg tror at det på skolene er lett å tenke at tilpasset opplæring er for de svake elevene og at de som ligger midt på treet og sterkere, blir glemt*, forteller Janne under intervjuet. Lærerne gjør rede for en forståelse av tilpasset opplæring som gjelder alle, også de faglig sterke elevene, men føyer til at det er utfordrende å få til i praksis. De fleste ordinære klasser er satt sammen av et mangfold av elever, hvor det til dels også kan være stort sprik i faglige forutsetninger og motivasjon for læring. Lærerinformantene bekrefter at klassene de har ansvar for også er sammensatt slik, der det er krevende å legge til rette en undervisning som besørger at «alle henger med». Interessant blir det da å se hvilken rolle de faglig sterke elevene får i denne sammenheng. Både Janne og Mona ser en mulighet til å bruke de faglig sterke elevene som idébank og læringsressurs for de faglig svake elevene og generelt lite lesemotiverte elever i klasserommet. Om dette sier Mona:

(...) Og så tror jeg at hvis du kan bruke noen av de sterke elevene, som har lest en del bøker og få dem til å presentere en del bøker... og det gjør de når de sitter i gruppene, når de presenterer boka si, sant... «Dette er ei veldig bra bok.» «Hvorfor er den bra?» Og det gjør jo at de andre elevene, ikke alle, men noen, blir jeg nysgjerrig på boka; den kunne jeg tenkt meg å lese selv.

⁶⁰ Definert i denne oppgaven i pkt. 1.4.

Jensen (2006) viser til at det er en vanlig oppfatning at tilpasset opplæring handler om individuell tilrettelegging for hver enkelt elev, og denne forståelsen kommer til uttrykk gjennom individuelle utviklingsplaner, eller en tenkning om at hver elev skal ha sitt opplegg. Han mener at det er tvilsomt om tilpasset opplæring kan realiseres med et slikt utgangspunkt. *Læring i skolen må gjøres gjennom et velfungerende læringsfellesskap*, hevder han (ibid: 17). Elevene må fungere som en læringsressurs for hverandre gjennom samarbeid, hjelp, refleksjon og læring. Å bruke de faglig sterke elevene slik mine lærerinformanter gjør, er derfor i samsvar med tilpasset opplæring.

Men lærerinformantene uttrykker samtidig et reelt ønske om å rette fokus i sterkere grad inn mot de faglig sterke elevene, som primært ivaretar disse elevenes evner og forutsetninger, og som er et motstykke til å anvende dem bare som en ekstra læringsressurs for andre. Mona mener det er viktig at dette er en lærerstyrt prosess. Hvis elevene overlates til seg selv, er det i hennes erfaring fare for at de velger minste motstands vei og opprettholder sin plass i «bekvemmelighetssonen». Skal elevene stilles ovenfor utfordringer, krever det at hun stimulerer dem til det, hevder hun. Dette læringssynet understreker Vygotsky i sin tenkning om den proksimale utviklingssonen. Elementet av *utvikling* ligger i at elevene stimuleres til å bevege seg *utover* det de behersker med egen hjelp og for å klare det er de avhengig av støtte og veiledning.

5.1.2 «Tilpasset opplæring, er det for de som er dårlige, eller...?»

Skaalvik og Skaalvik (2005) slår fast at kompetanse til å ta ansvar for egen læring må *læres* og ikke bare overlates til elevene selv. Bevissthet om å utvikle elevenes egen læringskompetanse og hvordan de aktivt kan ta del i sin egen læringsprosess, er et sentralt element i tilpasset opplæring (ibid: 195).

Den definisjonen av tilpasset opplæring som Jensen (2006) legger til grunn, ansvarliggjør også eleven selv når det gjelder å nyttiggjøre den tilretteleggingen som blir gitt. En ensidig oppfatning av tilpasset opplæring som skolens «aleneoppgave», begrenser mulighetene til å gjennomføre dette etter intensjonene. Skolens primære oppgave er læring. Dette impliserer mange ulike tilrettelegginger faglig og sosialt, samtidig som skolen skal bidra til at *alle lærer og utvikler sitt potensial* (ibid: 16). En måte å fremme dette på er å bygge opp en kompetanse hos elevene rundt faktorer som er læringsfremmende for den enkelte; en bevisstgjøring rundt

preferanser, muligheter og valg. Dette metaperspektivet gjør utvikling av lese- /læringsstrategier og refleksjoner rundt egen læring til viktige fokusområder. Likevel påpeker Jensen at *ansvaret* for tilpasset opplæring må ligge hos skolen og ikke hos den enkelte elev (ibid: 16).

Interessant er det da å se hva elevinformantene kom fram med om tilpasset opplæring. Jeg informerte dem som en innledning til dette spørsmålet, om hva som står i Opplæringsloven § 1-3. Alle informantene uttrykte seg med en viss usikkerhet om begrepet og for en av dem var begrepet helt ukjent. Lovens formuleringer om undervisning *tilrettelagt etter evner og forutsetninger til den enkelte elev*, syntes fremmed for alle. Min introduksjon til spørsmålet kan ha virket ledende på elevene, så når Britt tilkjenner at tilpasset opplæring for henne er *at man skal bli undervist på sitt nivå og lære ting der man er kommet, individuelt*, kan det ha sammenheng med den ledetråden jeg ga i introduksjonen. Imidlertid avslører alle informantene tidlig at de tenker tilpasset opplæring som noe som knytter seg til faglig svake elever som *sliter med det faglige* og der læreren må inn å *hjelp*. De har vanskelig for å se seg selv i rollen som mottakere av tilpasset opplæring, der tilbudet skal omhandle et annet aspekt enn *hjelp til å klare ting de ikke er så flinke til*. Dette skal jeg komme tilbake til.

Jensen ansvarliggjør også eleven når det gjelder tilpasset opplæring. Britt kommer med en interessant uttalelse, når vi snakker om hva hun selv kan bidra med i denne sammenheng. Hun ansvarliggjør seg selv i betydelig grad, når vi snakker om dette med å strekke seg. Elevens indre motivasjon som drivkraft blir avgjørende for å lykkes (*at jeg virkelig vil det*), mens lærerens rolle reduseres til «*igangsetteren*» og ikke den som ensidig skal tilrettelegge arbeidet og følge det opp. *Hvis det er noe jeg må strekke meg imot, da er ikke læreren involvert*. På et spørsmål tidligere i samtalen ansvarliggjør hun læreren på et annet punkt: Læreren skal vite hva hennes behov er og passe på at hun får lært det hun trenger. Her setter hun tydelige krav til læreren, samtidig som hun sender et signal og en forventning om at også *hun* skal bli sett og fulgt opp i klassen. En annen av informantene definerer lærerens rolle innenfor samme spørsmål til å være «*kontrollør*». Læreren skal sette i gang læringsaktiviteten og *se at vi gjør noe*.

Jeg gjorde rede for et svært påfallende trekk i oppsummeringen av elevintervjuene: Alle informantene er *lite kravstore*. De aksepterer i stor grad det tilbudet de får på skolen, og antyder bare i liten grad hva de kunne tenke seg hvis de fikk være med å bestemme. Hvilke

utfordringer de kunne tenke seg, skal jeg komme tilbake til. Det kan være ulike årsaker til at de ikke stiller større krav enn de gjør. Faglig sterke elever inngår som én av to *marginalgrupper*, om man anvender Jensens (2005) uttrykk; elever som opplever å få *begrensede utfordringer* i tråd med sine evner og forutsetninger⁶¹. I følge Jensen er det grunn til å anta at mange lærere til vanlig legger læringsaktivitetene mot middelgruppa, som er den største elevgruppa (ibid: 37), og at målene i læreplanen er å betrakte som «midt-på-treet»-mål (ibid: 98). Hvis dette medfører riktighet, vil det tilbudet som gis til de faglig sterke elevene ligge innenfor mestringssonen, slik at elevene for det meste vil kunne klare seg selv. Informantene i mitt utvalg signaliserer nettopp dette, når jeg spør dem om norskfaget. Utsagnene til informantene er nokså sammenfallende på dette punkt og jeg lar Britts utsagn her stå som en samlende uttalelse for alle fire. Hun uttrykker det slik:

Nei, det er greit. Vi gjør ikke noe spesielt vanskelig, eller spesielt lett. Det er greit...

For å stille krav må man ha gjort erfaringer som attribuerer til innsats og man må ha etablert en bevissthet om egen læring, slik Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer. Bevissthet om å utvikle sin egen læringskompetanse og hvordan de kan ta aktivt del i sin egen læringsprosess, er et sentralt anliggende i tilpasset opplæring, hevder de, og kan bare gjøres gjennom medansvar og medbestemmelse. Dette må læres og ikke overlates til elevene selv. *Vektlegges ikke dette aspektet kan man snakke om ansvarsfraskrivelse fra skolens side*, hevder de (ibid: 195). Elevene i mitt utvalg syntes ikke å ha høy bevissthet om egen læring eller egne preferanser om hva som stimulerer dem best til læring. Skaalvik og Skaalviks poeng kan være én av flere forklaringer på hvorfor informantene ikke er mer fremtredende i sine krav overfor skolen.

5.1.3 Flink? Jeg???

I tillegg til å være faglig sterke elever på generelt grunnlag⁶² i skolesammenheng, har elevinformantene drømmer og ambisiøse mål for fremtiden. To av informantene er svært aktive innen idrett og den ene av dem jobber målbevisst for å komme på landslaget i sin idrett. Alle har ambisiøse yrkesvalg som lege, advokat, ingeniør, fysioterapeut, forfatter, journalist, flymekaniker for fremtiden. De er målrettede og kjenner veien sin videre etter grunnskolen;

⁶¹ Marginalgrupper; se pkt. 2.1.2

⁶² *Generelt grunnlag* viser her til utvalgsriteriene mine (se dette; pkt. 3.4.1).

de skal alle sørge for at de får generell studiekompetanse for å sikre inngangsbilletten til høyere utdanning, om fremtiden vil føre dem dit de tenker nå. Det er best å være på den sikre siden, slik at dørene kan åpnes om de ønsker det.

Tilpasset opplæring fordrer en undervisning som bringer elevene inn i den proksimale sonen, og som er understøttende for elevenes skolemessige selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at når det er snakk om en elevs skolemessige selvoppfatning, må man klargjøre om man mener den *generelle* følelsen av å være flink/svak på skolen og *generelle* forventninger om å gjøre det godt på skolen på den ene siden og en mer *spesifikk* selvoppfatning innen bestemte skolefag på den andre siden (ibid: 78-79). Videre sier de at selvoppfatning har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. Når en elev beskriver seg selv som flink i idrett og flink eller dårlig på skolen, ligger det vurderende betraktninger bak en slik beskrivelse. Denne vurderingen kan også tillegges verdier som er representative i en kultur. Å være flink i idrett og flink på skolen er positive verdier i vår kultur og dette leder til en positiv oppfatning av seg selv (et positivt selvbilde), nettopp fordi disse positive oppfatningene samtidig gir positive emosjonelle overtoner. *Fordi det knytter seg emosjoner til selvoppfatning, blir det nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon (...)*, hevder Skaalvik og Skaalvik (ibid: 79).

Elevinformantene har vanskelig for å se seg selv i rollen som mottakere av tilpasset opplæring. Å rive seg løs fra forestillingen om at tilpasset opplæring ikke bare handler om å slite/streve med det faglige eller trenge hjelp, men også innbefatter tilrettelegging som sikrer økt læringstrykk, er vanskelig for elevinformantene å ta inn over seg. To av informantene har også vanskelig for å erkjenne at de faktisk *er* dyktige, og gir til kjenne modererende utsagn som «Jeg har aldri sett på meg selv som flink». Utsagnene faller på tross av at elevene er faglig sterke elever på bredt grunnlag og får stadige bekreftelser på ferdighetene sine gjennom høye karakterer.

Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at en persons selvoppfatning baseres på erfaringer man har gjort tidligere og hvordan disse er forstått og tolket av en selv. Dette medfører at selvoppfatningen kan oppleves annerledes for den det gjelder, enn det bildet som skapes av utenforstående. Dette leder til begrepet *selvvurdering*, som er et innordnet begrep under samletermen selvoppfatning. Vurderinger av sine egne egenskaper, f.eks. dyktighet og egne prestasjoner, den generelle følelsen av å gjøre det godt på skolen (akademisk selvvurdering)

inngår her. Den påfallende modererte oppfatningen om sin egen dyktighet særlig to av informantene formidler, kan forklares på ulike måter. Det kan ha sammenheng med at miljøet i den/de aktuelle klassen(e) ikke aksepterer «flinkhet» som en verdi og signaliserer det, slik at de faglig sterke elevene ikke våger, eller er vant til å erkjenne sin dyktighet. Skaalvik og Skaalvik hevder at i et miljø hvor skoleprestasjoner blir høyt verdsatt, vil en person som er flink på skolen bli positivt vurdert både av seg selv og andre (2005: 79). Det kan også ha sammenheng med at informantene av beskjedenhet, andre personlige årsaker, eller selv ikke anser «flinkhet» i seg selv som en verdi og ikke vil virke «høy på pæra», gjør denne moderasjonen overfor meg som forsker for ikke å framheve seg selv på noen måte. Lene uttrykker seg slik:

(...), men jeg er ikke så opptatt av at jeg er så og så flink, fordi jeg har møtt mange mennesker i mitt liv som er høy på pæra og veldig sånn «Jeg er mye flinkere enn hun eller han der.» (...) Hvis noen andre har sagt at jeg er snill, eller flink til å skrive; det har jeg jo hørt, så tar jeg det bare til meg og så bare gjemmer jeg på det.

Men det kan også ha sammenheng med at skolen ikke gir et tilbud til disse elevene som gir dem reel tro på at de faktisk *er* dyktige og har kapasitet til å bygge dette ut ytterligere. Den erfaring elevene her har høstet og de tolkninger de har gjort på bakgrunn av disse, *kan* ha ledet til en selvoppfatning (selvvurdering) som baserer seg på denne forståelsen. Om det faktisk forholder seg slik, vet jeg ikke, men jeg registrerte det som påfallende at det ved flere anledninger ble gjentatt under intervjuene av disse to informantene. Lene innrømmer likevel at karakterene hun får er inspirerende og veivisende, når hun i forlengelsen av dette utsagnet forteller om gode resultater hun har oppnådd og uttrykker seg slik: *Siden det har jeg liksom vært flink i norsk.*

5.1.4 Mestring og forventninger

Alle elevinformantene omtaler norsk som et fag de mestrer og klarer greit uten for store anstrengelser. Begrepet *utfordring* defineres i ordboka⁶³ som «noe som krever hardt arbeid» (for å overvinnes). Når en av informantene sier: «*Det kunne vært greit med noen utfordringer...*», er det interessant å spørre seg hvilke typer utfordringer det her er snakk om. Er det utfordringer som vil medføre hardt arbeid, eller er det utfordringer som å møte nye og

⁶³ Kilde: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utfordring&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

alternative (uprøvde) arbeidsmåter eller innhold i undervisningen som vil lede til ny kunnskap? Informantene formidler innledningsvis i intervjuene at de ikke liker fag som krever hardt arbeid, som krever at de må *jobbe litt mer*, mens norskfaget er et fag som er *passer lett/passer vanskelig*. Det er nærliggende å spørre hva som ville skje med motivasjon og mestringsforventningene, hvis de skulle møte motstand i læringsarbeidet i norsk.

Når informantene forteller om fag de ikke liker, fordi de krever mer jobbing (i betydningen «hardt arbeid»; min tolkning), er dette interessant fordi det handler om å ha/ikke ha strategier, når de møter motstand i læringsarbeidet og hvordan dette påvirker innsatsen og motivasjonen i faget. Informantene defineres som faglig sterke elever på bredt grunnlag, noe som skulle indikere at de mestrer det meste av det tilbudet de får på skolen på en adekvat måte. Men er dette fordi tilbudet legges innenfor mestringssonen eller «bekvemmelighetssonen» og ikke i utviklingssonen? Vil elevenes interesse for faget blitt styrket og interessen økt, hvis motstand i læringsarbeidet ble lagt inn som en premiss i tilbudet til disse elevene?

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Bandura, som hevder at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke har mestret før, og da gjerne etter at de har anstrengt seg (ibid: 94-95). Tilpasset opplæring og valg av oppgaver for de faglig sterke elevene henger sammen med forventninger om mestring og selvoppfatning. Hvis oppgavene de får ligger innenfor mestringssonen, vil de ikke få følelse av utvikling og økt kompetanse, selv om de får bekreftelser gjennom høye karakterer og opplever seg som flinke i forhold til de andre elevene.

Britt forteller også om fag hun ikke liker (mestrer) og begrunner det på samme måte som ovenfor. Hun forteller også om karakterer hun *kan* nå med litt ekstra innsats, når temaet er hennes optimale mål under intervjuet. Hun velger å satse på det karakternivået som gir henne minst motstand på veien; den sikre karakteren 5 som hun allerede har inne. Et interessant aspekt ved Britts fortelling er hennes ønske om å få andre typer oppgaver i norsk (heller enn småoppgaver av typen «fyll ut», svare på spørsmål om teksten o.l.), samtidig som hun ønsker aksept for at hun skriver mer modent og har lese-/skrivepreferanser over gjennomsnittselevens. Britts ønsker og erfaringer er motstridende. Hun har iboende og intellektuell kapasitet til å motta mer utfordrende oppgaver. Når hun velger den sikre 5'eren, *kan* det være et resultat av hva hennes selvoppfatning er preget av, hvilke erfaringer hun har hatt og hvilke forventninger – eller *manglende* forventninger – som er stilt til henne. Har

tilbudet det meste av tiden ligget innenfor bekvemmelighetssonen? Også når læreren lar henne være idébank og ressursperson for andre, henter hun sin kompetanse i bekvemmelighetssonen, der hun kan alt fra før. Elementer av utvikling og utfordring som kan bringe henne ut i mer ukjent farvann mangler.

5.1.5 Rammefaktorer

Skaalvik og Skaalvik (2005) omtaler kriterier som er gjeldende for å kunne tilby tilpasset opplæring på generelt grunnlag. De skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole; *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. Med rammekriterier mener de de rammevilkårene skolen arbeider innenfor og som utgjør muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende (ibid: 179) og her nevnes økonomi og lærerressurser, fysiske forhold, kompetanse, læreplaner, læremidler, holdninger og verdier i samfunnet og skolen som de viktigste. En av de viktigste forutsetningene for at skolen skal være inkluderende, er tilpassing av undervisning til den enkelte elevs forutsetninger og utviklingsnivå, og her slår rammekriteriene sterkt inn. Jo større spredning det er mellom elevene, jo større lærertetthet vil det kreve å gi tilpasset opplæring til alle elevene, hevder de. Prosesskriterier handler om hva skolen gjør, hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen (ibid: 180) og her nevnes bl.a. skolens valg av arbeidsformer, organisering av undervisningen, tilrettelegging for samarbeid og dialog, grad av autonomi og medbestemmelse for elevene, tiltak mot mobbing, og samarbeid mellom skole og hjem. Skaalvik og Skaalvik understreker særlig graden av tilpassing og differensiering av undervisningen og organisering av arbeidet slik at alle elevene kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Opplevelseskriterier i vid forstand handler om hvordan elevene opplever skolen; sosialt, kognitivt og emosjonelt (ibid: 180). I tillegg til læring av kunnskaper, ferdigheter og adekvate læringsstrategier, handler det også om i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, trivsel, selververd, trygghet i skolen og at de føler seg medregnet av lærere og medelever og føler at de deltar aktivt i praksisfellesskapet i klassen.

Lærerinformantene berører flere sentrale punkter av de som er nevnt ovenfor i intervjuene. Jeg skal her ta for meg noen av dem, som særlig var framtrædende i samtalen. Mona nevner stadig *tid* som en utfordrende faktor; *tid* til å arbeide mer inngående med skjønnlitteratur (som jeg vil komme tilbake til) og *tid* til å følge opp de faglig sterke elevene. Dette er særlig

fremtredende hos henne som er 10.klasselærer, hvor det høye presset om å innfri de omfattende kompetansemålene og klargjøre elevene til eksamen henger over henne i betydelig grad. Mona ser at hun kommer til kort, når det gjelder tilpasset opplæring for de faglig sterke elevene. Hun har et klart og uttalt ønske om å avsette tid til dette, men erfarer gang på gang at hun ikke får det til. For å kompensere dette velger hun å tilby seg *utenfor skoletid*, for å diskutere litteratur med de faglig sterke elevene som har særlig interesse av det, selv om hun også ser at å få tid til dette innenfor rammene av en skoledag også handler om prioritering fra hennes side. Hun uttrykker seg slik:

Men det er jo en ting å si at man ikke har tid, for man får jo egentlig tid til ganske mye, hvis man bare prioriterer det. Og mange ganger med den lesinga, anbefale bøker og diskusjonene, det kan jeg jo gjøre etter at klokka er 2, fordi det er jo på en måte noe jeg selv synes er interessant. Men jeg kunne jo selvfølgelig ha tenkt meg å gjøre det enda mer.

Begge lærerne uttrykker ønsker om å kunne gi en kvalitativt bedre undervisning i dette omfattende norskfaget. Mona tar sågar til orde for å øke det ukentlige timetall for å kunne legge opptil mer varierte arbeidsmåter og rekke over alle elevene. Hun nevner dramatiseringer som eksempler på tidkrevende arbeidsoppgaver, som bare må settes til side. Begge lærerne nevner *flere delingstimer* som noe de kunne ha tenkt seg. De har store klasser med stort sprik i elevenes faglige forutsetninger og med én halv time deling i uka, rekker de ikke langt. Med flere delingstimer og endret gruppestørrelse, ville muligheten ha vært betydelig større for å kunne gi tilpasset opplæring til alle; også de faglig sterke elevene. Janne ser også for seg en annen rammefaktor som ville gjøre det mulig for henne å stille endrede og mer spesifikke fagkrav til de faglig sterke elevene innenfor ordinære rammer i klassen. Hennes ønske er større pedagogtetthet og understreker at det må være *pedagoger*, ikke andre voksne. Hun uttrykker seg slik:

Ja, drømmesituasjonen har jo vært om man hadde vært flere pedagoger inne, og at man kunne ha fordelt ansvarsområdet mer. (...) Jeg tenker at jo flere pedagoger vi hadde vært, jo bedre kunne undervisninga ha vært, for den kunne ha vært annerledes, den kunne ha vært differensiert på en helt annen måte. For det er jo også slik at man helst ikke skal ta elevene ut av klassene, for å gi dem en god nok undervisning. Så det tror jeg at jeg ville ha ønsket (...), for det ville ikke hjelpe å få flere timer, når klassen er en slik brokete forsamling.

Er tilpasset opplæring for faglig sterke elever mulig innenfor de rammene *Lupa skole* har?
Lærerne jeg intervjuet var villige til å strekke seg svært langt for å kunne gi en tilpasset

opplæring til alle, de har et sterkt fokus på læringsaktiviteter som fremmer læring og høyt læringsstrykk i undervisningen. Både intervjuene og observasjonene bekrefter det. Skaalvik og Skaalvik hevder at rammefaktorene i skolen ofte utgjør en hindring når det gjelder å skape et tilpasset læringsmiljø. Lite gunstige rammefaktorer kan sette grenser for hva lærerne forventer å makte. *Hvis læreren mister forventningene om å greie å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, er han selv på vei til å bli en hindringsfaktor i systemet* (ibid: 254). Det er m.a.o. viktig å ta disse lærernes uttalelser på alvor.

5.2 Pedagogiske og didaktiske perspektiver ved litteraturundervisning

Jeg viste tidligere i oppgaven at arbeid med litteratur utgjør en betydelig del av kompetansemålene i LK06. Steffensen, Schüllerquist, Penne, Hennig og Rosenblatt m.fl. poengterer viktige overveielser en norsklærer må gjøre, for å tilby en undervisning som gjør elevene i stand til «å fylle tomme rom» og se skjønnlitteraturens egenart. For å ivareta denne og finne fram til tekstenes mening, hevder Steffensen (2005) at elevene må bevisstgjøres og undervises i *den fiktive leseform*⁶⁴ og gjennom det opparbeide *fiksjonskompetanse* (ibid: 101ff). Dette vil jeg komme tilbake til. Skaftun (2009) mener det er viktig å gi skjønnlitteraturen en betydelig plass i skolen, hvis man anerkjenner skolens langsiktige dannelses mål (ibid: 17). Han anser arbeid med skjønnlitteratur som en kunnskapsbank for livet.

At arbeid med skjønnlitteratur skal ha en betydelig plass i norskfaget, er åpenbart i Kunnskapsløftet. Avveininger om hva man skal velge å lese, hvor stort omfang lesing og bearbeiding av skjønnlitteratur skal ha, metodevalg o.l. vil fortsatt være sentrale spørsmål for tilretteleggeren av norskundervisningen.

Forskningsspørsmålene som retter seg mot skjønnlitteraturundervisning er:

- *Hvordan legges det til rette for de faglig sterke elevene og hvordan de opplever litteraturundervisningen?*
- *Hva må til for å skape en stimulerende og læringsutviklende skjønnlitteraturundervisning for den faglig sterke eleven?*

⁶⁴ Fiktiv og faktiv leseform og fiksjonskompetanse; se pkt. 2.3.2 og 2.3.3.4.1

5.2.1 Kombinasjonsstrategier

Schüllerquist (2008) er opptatt av *hvorfor* og *hvordan* man skal lese skjønnlitteratur i sin doktorgradsavhandling. Fokuset må ligge på litteraturen selv og hvordan man leser slike tekster for å få innsikt i tekstens mening. Det krever aktive lesere som evner å lese mellom linjene og oppfatte tekstenes dobbeltheter, og utvikle et metaspråk om det leste. Dette er forhold som også poengteres og utdypes i betydelig grad av andre litteraturforskere- og teoretikere, som Iser, Rosenblatt, Steffensen og Penne. Et fenomen som innvirker på litteraturundervisningen og som klasseromsforskning i Norge og Sverige har avdekket som et literacy-problem, er det manglende fokus på *litteraturen selv* i undervisningen. Schüllerquist påviser i sin studie det forhold hun kaller *kombinasjonsstrategier*, der elevene lærer noe «gjennom» litteraturen i stedet for å ivareta litteraturens egenart (ibid: 88-89). Formålet med litteraturundervisningen kan f.eks. være at den er utgangspunkt for elevenes egen skrivning, som utdyping og illustrasjon i temaundervisning, prosjektarbeid eller andre tverrfaglige og flerfaglige undervisningsopplegg.

Lupa skole har et sterkt fokus på litteratur gjennom hele året. Et påfallende trekk ved begge lærerinformantene og elevinformantenes fortellinger er parallelliteten som skisseres mellom litteraturlesning og elevenes skrivning. Lærerne synes å begrunne formålet med lesing av litteratur, for å gjøre elevene bedre i stand til å skrive kvalitativt bedre tekster. Dette er en åpenbar kombinasjonsstrategisk tilnærming til litteraturarbeidet. Litteraturlesingens rolle som gunstig skriveutviklingsredskap synes også å være godt forankret i elevenes bevissthet.

Det kan være flere årsaker til at *skrivning* fokuseres så sterkt. Én vesentlig årsak kan ligge læreplanen, hvor kompetansemålene gjør en åpenbar kobling mellom lesing og skrivning som to sider av samme sak. Det lille utsnittet fra kompetansemålene nedenfor, viser at det er større vektlegging på arbeid med litteratur innenfor hovedområdet *skriftlige tekster* enn *muntlige tekster*⁶⁵. Samtidig kan koblingen mellom «lese og skrive» oppfattes slik at de naturlig henger sammen og skal betraktes som en helhet i undervisningen.

MUNTBLIGE TEKSTER

~ delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film

~ gjennomføre (...) tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

⁶⁵ Utdrag fra Kunnskapsløftet; kompetansemål i norsk etter 8.-10.trinn.

SKRIFTLIGE TEKSTER

- ~ lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk (...)
- ~ gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
- ~ formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- ~ vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter

Omfanget av sjangere elevene skal *skrive* er stort. I løpet av skoleåret oppøves denne skrivekompetansen jevnlig og ved terminslutt og til eksamen prøves elevenes kompetanse i skriftlig tekstskaping. Motivet for å bruke litteratur i undervisninga fokuseres derfor inn mot behovet for å bli dyktigere *skrivere* i stedet for å utvikle kompetanse i å *lese* litteratur.

Som et lite sluttpoeng kan jeg føye til Dysthes mening om verdien av å skrive. Hun sier: *Det er ikke nok å lytte – elevene må selv skrive eller samtale. Skrivning har den åpenbare fordel framfor samtale at alle kan formulere sin forståelse samtidig* (Dysthe 1995: 221). Og nettopp det skjer i Monas klasserom, da jeg observerte der. Den elevaktive arbeidsmåten besørget at alle deltok på tilnærmet like vilkår mens de skrev, og noen fulgte opp i samtalene som ble initiert underveis.

5.2.2 Undervisning i skjønnlitteratur

Elevene skal *delta i utforskende samtaler om litteratur*. Denne resepsjonsteoretiske tilnærmingen krever at de forholder seg kontemplerende til det leste, og tolkning og refleksjon står sentralt. Steffensen (2005: 36) gjør rede for tre sammenhengende perspektiver ved tilnærming av tekster som fiksjon; lesing som en *teknisk ferdighet*, lesning som *opplevelse* og lesning som *erkjennelse*. Han mener det tredje perspektivet er det viktigste. Dette perspektivet krever literacy-tilnærming; språklig refleksjon og begrunnelser, et metaspråk om verden og den fiktive verden. Å nærme seg skjønnlitteratur på denne måten krever fiksjonskompetanse, som kortfattet kan sies å handle om *måten* man leser teksten på. Med tilegnelse av kompetansen åpnes det for at teksten kan ha flere betydninger og man må lese mellom linjene

for å forstå teksten og oppnå det tredje perspektivet; erkjennelse. Å lese skjønnlitteratur på denne måten må *læres*, hevder Steffensen.

Begge lærerinformantene er opptatt av å skape tid og rom for lesing og tilegning av skjønnlitteratur. De forteller om utallige plastnett med bøker som står på kontoret, som de har hentet på biblioteket for å gi elevene et rikt utvalg av bøker å velge mellom. Mona forteller hvordan den sjangerkompetansen (hovedsakelig *fortelling*) elevene har med seg fra barneskolen, skaper problemer på ungdomsskolen når elevene skal utvide sin sjangerkompetanse både i muntlig og skriftlig form. Fortellersjangerens forenklete språk og tradisjonelle struktur er så godt forankret i elevene at de vanskelig kan rive seg løs fra denne. I Steffensens terminologi har de bare nådd fram til det andre perspektivet; *lesing som opplevelse*, på sin vei for å bygge opp fiksjonskompetanse. Monas redegjørelse kan tyde på at det også stopper der. Når elevene møter andre tekster som er bygd opp på andre måter (som f.eks. åpner med *in medias res*), slik vi ofte finner det i noveller og som samtidig har et mer fortettet språk og metaforer, slår dette ut på elevenes forståelse. Hun erfarer at også at de fleste elevene tolker handlingene bokstavelig og ikke oppfatter skjulte elementer som krever at man leser mellom linjene og tolker metaforer. Elevenes møte med novellen «Karen» av Aleksander Kielland gir hun som eksempel på det.

(...) Så som «Karen» som vi har jobba med, der det indirekte kommer fram at hun er gravid. Du får ikke vite direkte at hun er gravid, men det kommer jo indirekte ved at det buler på kjolen. Og når du da får eleven til å se dette... da vi leste den var det bare én elev som skjønnte at hun er gravid. Og da tenker jeg at da er det en del ting de ikke får med seg i teksten. Ja.[...] Ja, der er nok utfordringa. De leser det akkurat sånn som det står.

Steffensen viser til undersøkelser der voksne som har gått ut av skolen forteller at de ikke leser så mye, fordi de fikk sin leselyst ødelagt på skolen gjennom overdrevet fokus på fortolkning og analyse. Læreren hadde normalt sin fortolkningsmetode som ble stående som mesterfortolkningen, mens elevenes fortolkninger kom i bakgrunnen (ibid: 40). Steffensen mener at enhver opplevelse forutsetter en fortolkning og at man ikke kan oppleve noe man ikke har tillagt en mening, og en mening forutsetter en form for fortolkning (ibid: 52).

Å forstå og forholde seg til skjønnlitteratur handler om å kunne fortolke, men omfanget og måten man gjør det på legges i norsklærerens hender.

Å skape en arena for tolkning av litteratur berøres av begge lærerinformantene, som en viktig side ved litteraturarbeidet. Janne mener at det å skape rom for tolkning i klassen, kan lede til ny erkjennelse. *Det en elev tror er høydepunktet er kanskje ikke det, når de hører det i samla klasse*, forteller hun. Hennig (2010) skiller mellom *lesing* og *lesning* av litteratur. Den første refererer til selve leseaktiviteten, mens den andre viser til resultatet leseren sitter igjen med etter å ha gjort seg opp en mening om teksten, eller analysert og tolket den (ibid: 18). I et resepsjonsteoretisk lys er det nødvendig å sette av tid til tolkning og samtale rundt tekstene. Janne mener at hennes og elevenes ulike erfaringsbakgrunn, gjør at tekstene oppleves og tolkes forskjellig og dette er det viktig å ta høyde for i klasserommet. Selv om hun ikke har opplevd de helt store tolkningsforskjeller, er hun opptatt av at alle skal få komme fram med sitt og sier det slik:

Nei, det har jeg faktisk ikke, men vi kunne ha vært uenig på forskjellige ting. Men jeg har aldri sagt at min er rett og at din er feil, for det synes jeg ikke er riktig. For da føler jeg at det ikke er rom for å tolke, at det må være rom for å tolke, og vi har jo ulike erfaringsbakgrunner som gjør at vi tolker forskjellig.

En av elevinformantene, Britt, er ikke enig med Janne om nødvendigheten av å analysere og tolke litteratur for å forstå den. *Da blir den liksom litt avslørt... Litt annerledes.(...) Ja, magien blir borte da. For da har du liksom alt ute, da har du hele boka*. Hun ønsker å ha sin leseopplevelse i fred, og derfor er drømmetimen hennes at læreren skal komme inn å si: «Her har dere bøkene! Les!» Lærernes bestrebelse etter å gå dypere inn i teksten føles truende på hennes unike opplevelse av teksten og det ønsker hun ikke. Hvis hun slipper unna *analyseringen*, som hun kaller det og får ha sin leseopplevelse i fred, *da kan man bare leve seg inn i en helt annen verden, ja... det blir en helt annen verden. Det er gøy*, sier hun. Elevinformantene er også tydelige og til dels samkjørte når det gjelder hvilke oppgaver som stimulerer dem til vekst og som virker interessevekkende og inspirerende. De ønsker større selvstendige oppgaver av typen presentasjoner og innleveringsoppgaver, som krever en sammensatt kompetanse hos dem. Karins utsagn om dette å skulle ha noe å *strekke seg etter* og hennes kontante reaksjon på småoppgaver av typen utfyllinger og skrive nøkkelord til teksten for å tjene denne hensikt, er samlende for flere av informantene. Hun sier bastant:

Ikke flere oppgaver på planen!

Jeg har tidligere vært inne på dette med *tid* som en utfordrende faktor i litteraturundervisningen, og da særlig hos Mona. *Da tenker jeg at det er viktig å sette av tid til å lese i ungdomsskolen. Det tror jeg blir prioritert altfor lite, fordi det er så mye annet som skal gjøres.* Hun er inne på et vesentlig poeng i dette utsagnet, som også har fokus hos en av elevinformantene når vi snakker om hva som er god og stimulerende litteraturundervisning for henne. Å jobbe konsentrert over tid (jeg foreslår som et forslag til henne; 4 uker) med skjønnlitteratur virker forlokkende på henne og åpner for innfallsvinkler i bearbeidningen som de sjelden får tid til. *Ei bok på 4 uker... da kunne vi ha funnet ut alt egentlig.*

Ingen av elevinformantene tilkjennegir at de har fått tilrettelegging innenfor litteraturundervisningen som ivaretar deres ståsted som faglig sterke elever. Dette kan ha to forklaringer; den ene går ut på at elevene ikke har fått det og den andre på at de *har* fått det, men ikke *skjønt* at det var det de fikk. Lærerinformantene fortalte tidligere at de er bevisste på å bruke faglig sterke elever/lesere som ressurspersoner og idébærere for de andre elevene, der de får presentere bøker og motivere andre elever til økt lese lyst. Dette er i tråd med det Jensen sier om læring i velfungerende læringsfellesskap. Men lærerne *ønsker* å gå ytterligere et steg videre for å tilrettelegge litteraturundervisningen for de faglig sterke elevene, hvis rammene (herunder også lærernes kompetanse) tillater det. Begge lærerne har fokus på dette, men her tar jeg bare med Monas utsagn:

For det første, (...) hvis de skal lese litteratur, så tenker jeg jo det må bli å finne bøker til dem som utfordrer dem. Bøker som kan få dem til å reflektere og sette i gang en god diskusjon. Og hvordan du skal få dem til å bli litt bedre, når de skal skrive tekster selv. Ja. Og da er det jo viktig at du har kunnskap selv som lærer, tenker jeg. Hvordan skal du veilede dem, hvis du ikke har kunnskap nok? Da stopper det fort opp, og det avslører de fort. Så det blir på en måte det å gi dem den rette tilbakemeldinga, slik at de kan utvikle seg.

6.0 Avrunding og konklusjon

Kunnskapsløftet fremmer et norskfag med ambisiøse målsettinger. Faget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, står det i formålet. Arbeid med litteratur er omfattende og det skal gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering og det skal motivere elevene til økt lese lyst og til egen skriving. I tillegg hjemles retten til tilpasset opplæring for alle i læreplanen. I *Kunnskapsløftet*s generelle del formuleres tilpasset opplæring slik:

Alle skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlig vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

Min hovedproblemstilling var: *Hva slags litteraturundervisning er best for den faglig sterke eleven?* Gjennom to observasjoner og syv intervjuer har jeg forsøkt å sammenholde funn og teori, for å besvare denne problemstillingen.

Da jeg gikk inn i studien, kunne jeg ikke påvirke hva litteraturundervisningen på undersøkelsesskolen skulle inneholde. Jeg søkte innhenting av empirien på en skole som lå utenfor min egen kommune, en skole jeg ikke hadde grunnleggende kunnskaper om annet enn det jeg kunne lese på internett. Lærerne som arbeider der kjente jeg heller ikke. Jeg måtte derfor stille meg helt åpen for det litteraturtilbudet de ga sine elever på det tidspunktet jeg søkte inn til dem og basere min analyse på det jeg så, hørte og opplevde. Min studie var en kvalitativ studie og en case design og min sentrale case gjaldt faglig sterke norskelever. Den fenomenologiske tilnærmingen jeg la til grunn fordret at jeg måtte stille meg åpen og lydhør for informantenes fortellinger, uten at jeg i nevneverdig grad skulle la det influeres av mitt eget fag- og læringssyn. I den grad det er mulig for en forsker.

Hadde jeg valgt aksjonsforskning som design, kunne jeg ha påvirket den litteraturundervisningen som ville bli tilbudt. Jeg kunne ha valgt å prøve ut arbeidsmetoder jeg i utgangspunktet mente var utviklingsfremmende og utfordrende for faglig sterke elever innenfor litteraturundervisning og som var forenlig med mitt eget fag-/læringssyn, og gjort en analyse av hvordan de virket.

Da jeg valgte metode, gjorde jeg en vurdering på nettopp disse forhold. Jeg konkluderte med at case designen ville gjøre meg i stand til å innta størst avstand til feltet jeg skulle undersøke, og gjennom det gi meg data som *i minst mulig grad* var preget av mitt fag- og læringssyn, vel vitende om at en forsker som kjenner fagfeltet hun skal undersøke aldri vil kunne stille seg nøytral. Case designen ville også om mulig gi meg data som var annerledes enn det jeg forventet og det kjente jeg var en spennende mulighet som ikke ville være til stede om jeg brukte aksjonsforskning og undersøkelsesskolen var en skole jeg kjente godt fra innsiden.

Har jeg så klart å besvare min problemstilling? Hvilke(n) konklusjon(er) kan jeg trekke på bakgrunn av mine innsamlede data og analyse? Langt på vei har jeg fått svar på mine

underliggende forskningsspørsmål. De faglig sterke norskelevne får bare i begrenset grad tilpasset opplæring, og når de får det er det på *andres premisser*. De brukes som ressurspersoner i klassene, fordi de er aktive og interesserte lesere som evner å trekke noe ut av tekstene de leser, som kan formidles til andre med håp om å stimulere dem og øke nysgjerrigheten slik at de vil lese bøkene. En slik bruk av faglig sterke elever er innenfor rammene av tilpasset opplæring, i følge Roald Jensen (2005). Men tilpasset opplæring, *der de selv er premissleverandører* basert på sine egne evner og forutsetninger, er fortsatt tilnærmet manglende, noe de faglig sterke elevene også registrerer.

En av lærerne valgte å bruke tiden sin «etter skoletid» for å bøte på den manglende oppfølgingen innenfor skoledagens tidsrammer. Lærerne *ønsker* i stor grad å følge opp de faglig sterke elevene, men erfarer at rammefaktorene setter grenser for hva de kan make. Klassene er store, delingstimene er få, elevsammensetningen er mangeartet med stort sprik i faglige forutsetninger. Med slike utfordringer mente de variasjon og differensiering best kunne forvares med flere pedagoger inne i klassene, eller økt ukentlig timetall for å kunne gjøre de spennende tingene som norskfaget rommer, men som det sjelden er tid nok til å gjøre. Dypdykk i litteratur krever mye *tid*; tid til samtaler, analyse og tolkninger. Slik det er i dag, må de prioritere å komme gjennom et betydelig omfang av kompetansemål og sikre vurdering innenfor tre områder; norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig. Alt sammen rammefaktorer som begrenser mulighetene til å ivareta tilpasset opplæring for dem som klarer seg best alene i klasserommet; de faglig sterke elevene. Og i kulissene skjules frykten for at lærernes manglende oppfølging av de faglig sterke elevene selv kan føre til at de blir hindringsfaktorer i systemet, slik Skaalvik og Skaalvik gjør rede for (2005: 254). *Hvis læreren mister forventningene om å greie å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, er han selv på vei til å bli en hindringsfaktor i systemet.*

Hva slags litteraturundervisning er best for den faglig sterke eleven? To observasjoner og syv intervjuer, med tilhørende analyser, kunne ikke gi meg et eksakt svar på det. Lærerne visste det ikke, og heller ikke elevene. Men *signaler* som peker i *en retning* kom fram; lærerne ønsker tid til å gå inn i litteraturen for å søke å finne dens dobbeltheter og fylle dens «tomme rom» sammen med elevene. Det peker i retning av fiksjonskompetansen Steffensen taler om. Men ennå befinner både elever og lærere seg for det meste innenfor hans perspektiv nr. 2; *lesing som opplevelse*. Det er et stykke vei igjen til *lesing som erkjennelse*, men for å nå

dit må det gjøres noe med rammefaktorene lærerne har til rådighet. Da kan det skapes rom for tilpasset opplæring, også for faglig sterke elever.

Kilder

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf (Lastet ned 15.06.2010)
- Brandes, G. (1908): *Om Læsning*. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag
- Dalcn, M (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Fangen, K. (2004): *Deltagende observasjon*. (2.utg.) Fagbokforlaget
- Fuglseth, K. og Skogen, K (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademiske Forlag
- Hennig, Å. (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. (1.utg.) Gyldendahl Norsk Forlag AS
- Iser, W. (1978): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Jensen, R. (2006): *Tilpasset opplæring I en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Læringsforlaget
- Lund, T. og Haugen, R. (2006): *Forskningsprosessen*. Unipub Forlag
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Penne, S. (2010): *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2001): *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget
- Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv»* Universitetet i Oslo 2006
<http://www.ils.uio.no/forskning/pdh-drgrad/doktoravhandlingar/docs/Penne.pdf>
- Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Rosenblatt, L. M. (1995): *Literature as Exploration (Fifth Edition)*. The Modern Language Assosiation of America, New York 1995
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget

Schüllerguist, I. M. (2008): *Läsa texten eller «verkligheten». Tolkningssamfund på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholms universitet 2008

<http://www.avhandlingar.se/avhandling/072a873a85/> (Lastet ned 29.03.2011)

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget

Skaftun, A. (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget

Steffensen, B. (2005): *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag (København)

Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts London, England

Øvrige nettressurser

Aspaas, Ø. *Resepsjonsetikk og reader-response*, Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf?sequence=1> (Lastet ned 21.09.2012)

Birkemo, A. (2010, 8.feb.). Ikke glem de flinke elevene. *Sandnesposten* http://www.sandnesposten.no/modules/module_123/proxy.asp?C=129&I=37840&D=2&mid=223

Brøyn, T. (2009) Stå på-prosjektet. *Bedre skole*, 3/2009, s. 48. http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr%203-09/BS_409_Broyn1.pdf

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* http://denkulturelleskolesekken.no/files/2010/06/L_97_web.pdf (Lastet ned 20.09.2012)

Fjeldavli, A. (2012, 26.okt.): Hvor er den profesjonelle elev? *Aftenposten* <http://www.aftenposten.no/meninger/Hvor-er-den-profesjonelle-elev-7027617.html>

Forskningsetiske komiteer: *Forskningsetiske retningslinjer – Hensyn til personer* <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/> (Lastet ned 20.02.2011)

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling: *Resultater fra leseprøvene i PISA 2009*. Universitetet i Oslo <http://www.pisa.no/resultater/lesing.html> (Lastet ned 24.11.2011)

Justis- og beredskapsdepartementet (2003, 12.mai): *Forvaltningsloven § 13 - Er karakterer fra grunnskole og videregående skole undergitt taushetsplikt etter forvaltningsloven?*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/agenda/tolkningsuttalelser/forvaltningsrett/forvaltningsloven/-13---er-karakterer-fra-grunnskole-og-vi.html?id=456214> (Lastet ned 26.09.2012)

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006* Universitetsforlaget
http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Tid_for_tunge_loft.pdf
(Lastet ned 20.08.2010)

Kunnskapsdepartementet: *Hva er Kunnskapsløftet?*
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf> (Lastet ned 26.08.2012)

Kunnskapsløftets generelle del
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no (Lastet ned 09.02.2012)

Kunnskapsløftets generelle del – Prinsipper for opplæringen
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no (Lastet ned 26.08.2012)

Kunnskapsløftet: Læreplan i norsk – Formål
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=1> (Lastet ned 17.02.2012)

Kunnskapsløftet: Læreplan i norsk – Hovedområder
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=2> (Lastet ned 17.02.2012)

Kunnskapsløftet: Læreplan i norsk – Kompetansemål
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5&s=1> (Lastet ned 17.02.2012)

Lovdata: *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

Opheim, S. (2009, 7.des.). Prioriterer flinke elever fremfor svake. *Bergensavisen*
<http://www.ba.no/nyheter/politikk/article4747413.ece>

Oppegård, G. G. (2011, 25.aug.): *Karakterer gir umotiverte barn*
<http://www.forskning.no/artikler/2011/august/296106> (Lastet ned 16.10.2011)

Rogaland Riksrevisjon IKS (2009): *Kvalitet i skolen – tilpasset opplæring* (Rapport)
http://www.sandnes.kommune.no/Fillager/Internett/politikk/kontrollutvalget/2010/210110_sak1_vedlegg.pdf (Lastet ned 25.08.2010)

Ruud, M. (2009): Vil gi flinke tilpasset opplæring. *Bedre skole*, 3/2009, s. 46-47.

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr%203-09/BS_409_Ruud1.pdf

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S.: Faglig selvoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk* 0905

http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/skaalvik_skaalvik_0905.pdf (Lastet ned 06.11.2012)

Stortinget (2011, 29.mars): *Sak nr. 12: Interpellasjon fra Hadia Tajik til kunnskapsministeren*

<http://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2010-2011/110329/12/> (Lastet ned 22.11.2011)

Stortingsmelding 22/2010-2011 Motivasjon – Mestring – Muligheter

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

(Lastet ned 21.05.2011)

Utdanningsdirektoratet (2010, 11.aug.): *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Rundskriv Udir-1-2010

http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no (Lastet ned 29.08.2012)

Kompetansemål og litteraturundervisning

Kortfattet vektlegger kompetansemålene arbeid med skjønnlitteratur slik:

Etter 2.årstrinn:

- Litteraturarbeidet sentrerer rundt to av tre hovedgrupper innenfor skjønnlitteratur; *episke tekster* og *lyrikk*. Sjangrene *eventyr*, *fortellinger*, *billedbøker*, eldre og nyere *sanger*, *regler* og *dikt* nevnes særskilt. Her skal elevene forholde seg til de leste tekstene på bakgrunn av egne kunnskaper og erfaringer, for å forstå og kommentere innholdet i det de har lest. De skal uttrykke sine tekstopplevelser gjennom ord, bilder, musikk og bevegelse. De skal også kunne finne skjønnlitteratur på biblioteket til egen lesing.

Etter 4.årstrinn:

- I tillegg til ulike episke tekster og lyrikk, skal elevene nå også arbeide med *drama* (teater, film). Sjangrene nevnt ovenfor skal videreføres og bygges ut til å gjelde *barnelitteratur* generelt, samtidig som *måten* å arbeide med dem på utvides. Elevene skal begrunne egne tekstpreferanser og gi uttrykk for sine egne tanker og opplevelser, samtidig som de skal drøfte estetiske virkemidler i sammensatte tekster. Det målsettes at elevene skal kunne lese skjønnlitteratur med flyt, sammenheng og forståelse. De skal gjenkjenne og ta i bruk enkle språklige virkemidler og de skal kunne skrive tekster i noen utvalgte sjangrer. Mangfoldet av tekster de skal samtale om skal være på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer.

Etter 7.årstrinn:

- Det stilles økende krav til tekstutvalget elevene skal lese. De skal stifte bekjentskap med et mangfold av skjønnlitterære tekster på bokmål, nynorsk og oversatte tekster (også fra samisk), og tekster på svensk og dansk hvor de skal kunne lese og gjengi innholdet. Sjangrene de skal møte utvides og tekstutvalget skal ligge innenfor barne- og ungdomslitteratur. Elevene skal drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med

utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold, samt formulere egne tolkninger av personer, handling og tema og presentere disse. De skal også opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama. Videre skal de presentere sine egne leseerfaringer muntlig og skriftlig. Det legges i økende grad vekt på at elevene skal bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær skriving.

Etter 10.årstrinn:

- Alle tre hovedgrupper av skjønnlitterære sjangere fokuseres og de skal danne utgangspunkt for utforskende samtaler. Det legges også vekt på et bredt spekter av måter å formidle skjønnlitterære opplevelser på tilpasset ulike mottakere. Videre skal elevene lese og skrive flere sjangere med økende krav til sjangerbevissthet, samt gjenkjenne og bruke språklige virkemidler på bokmål og nynorsk. I et eget punkt framheves kravet om å forholde seg kontemplerende til det leste; *formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon*. Omfanget av tekster elevene skal lese er økende; de skal forholde seg til sentrale samtidstekster og framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv, for å kunne sammenlikne dem m.h.t. ulike temaer. Elevene skal også fordype seg i tre selvvalgte emner, hvor to av dem har/kan ha skjønnlitterær tilnærming.

Intervjuguide - elever

- Opplæringsloven hjemler retten til tilpasset opplæring for alle som går på skole i Norge og den undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev.
 - Hva legger du i begrepet tilpassa opplæring?
 - Du har krav på tilpasset opplæring; hva tenker du om det?
- Hvordan vil du beskrive dine egne ferdigheter i norsk?
- Hva slags forhold har du til
 - skjønnlitteratur?
 - Skjønnlitteratur i skolen?
- Hva er god litteraturundervisning for deg?
 - Hva stimulerer deg spesielt godt i litteraturundervisningen?
- Hvordan er litteraturundervisningen vanligvis organisert i klassen?
- Hvis du skulle motta tilpassa opplæring; hvordan ser du for deg at det skulle skje?
 - Hva forventer du av læreren?
 - Hvordan kan læreren best mulig hjelpe deg framover?
 - Hva kan du gjøre selv?
- Alle elever skal møte utfordringer i skolen som gir dem noe å strekke seg imot.
 - Hvordan opplever du at det skjer for deg i litteraturundervisningen?
 - Hvordan stimuleres din nysgjerrighet eller vilje til å ville lære mer i litteraturundervisningen?
- Hva legger du i begrepet optimale mål?
 - Hva er dine optimale mål i norskfaget?

Intervjuguide- lærere

- Hvor lenge har du vært norsklærer i ungdomsskolen?
- Hvilken fagbakgrunn har du innenfor norskfaget?
- LK06 og dens kompetansemål;
 - Hva tenker du om det?
 - Hvilke utfordringer opplever du spesielt?
- Litteraturens plass (skjønnlitteraturen) i norskfaget i.h.h.t. LK06:
 - Hvordan opplever du det?
- Å undervise i skjønnlitteratur på ungdomsstrinnet;
 - Kan du si litt om erfaringene dine her?
 - Hvilke utfordringer møter du?
 - Hva er god litteraturundervisning, etter din mening?
 - Hvordan kan litteraturundervisningen stimulere elever til vekst?
 - Hvordan organiserer du vanligvis litteraturundervisningen?
- Tilpasset opplæring;
 - Hva legger du i dette begrepet?
 - Hvilke utfordringer erfarer du ved tilrettelegging for tilpasset opplæring i din norskundervisning?
 - Hvilke utfordringer erfarer du ved tilrettelegging av tilpasset opplæring i litteraturundervisningen?
- Prinsippet i Kunnskapsløftet om at alle elever i arbeidet med fagene skal få møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre;
 - Hvilke tanker har du rundt dette?
 - Hvilke erfaringer har du innenfor dette området?
- Hvis du skulle ha et særlig fokus på den faglig sterke eleven i litteraturundervisningen;
 - Hvordan vil du tilrettelegge undervisningen?
 - Hvilke utfordringer ser du?

-
- Evt. hvilke begrensninger?
 - Elevene skal i.h.h.t. Kunnskapsløftet, utvikle interesse og engasjement i arbeidet med faget;
 - Hvordan møter du denne utfordringen i din litteraturundervisning?

OBSERVASJONSSKJEMA ved litteraturundervisning

Dato for observasjon		Klasse		Time på dagen		Klokkeslett ved oppstart	
Fast lærer eller vikar		Varighet observasjon:					
Tema for timen							
Tittel/tekst							
Hva består undervisningsøkta av? Generell informasjon Dialog Oppgaver Individuelt arbeid Par-/gruppearbeid				Registrere tid/notater			
Hvordan gjennomføres fellesstoffet (1)? Muntlig Skriftlig Digitalt Tavle Lærebok Annet							
Hvordan gjennomføres fellesstoffet (2)? Lærerstyrt Elevmedvirkning							
Hvilken type kommentarer og spørsmål kommer opp i løpet av undervisningsøkta? Oppklaringer om tekstens handling Personer i handlingen Tema/motiv/budskap Litterære virkemidler Annet							
Elevinitierte henvendelser Jenter Gutter							
Involveres elevene til reflekterende samtale om teksten?							
Annet?							

Lisa Stien Strand

Nedre kardemomme 15

9130 Hansnes

Mob. xxxxxxxx

Hansnes, april.2011

INFORMASJON TIL ELEVER OG FORESATTE VEDRØRENDE MASTERPROSJEKT

~ Observasjon i klassen ~

Ved siden av å være faglærer i norsk i ungdomsskolen, er jeg for tiden masterstudent ved Universitetet i Nordland. I løpet av halvannet års tid håper jeg å fullføre min masteroppgave i norsk. Min veileder ved Universitetet er høgskolelektor Marit Krogtoft. Prosjektet er meldt til *Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste*. Jeg har fått tillatelse til å gjennomføre min studie på xxx skole av rektor xxx.

Mitt interessefelt er litteraturundervisning. Som en del av min studie har jeg behov for å gjennomføre noen observasjoner, mens klassen har norskundervisning. Et forskningsarbeid må legges opp slik at det jeg søker etter ikke kan påvirkes. Jeg vil derfor ikke kunne si eksakt hva jeg vil observere. Jeg kjenner ikke elevene jeg skal observere og har heller ingen opplysninger om dem når jeg går inn og observerer. Det vil ikke bli rettet fokus mot enkeltelever og ingen navn vil bli notert. Materialet jeg innhenter vil kun brukes av meg, som grunnlag for min videre bearbeiding. Det vil bli slettet etter en begrenset tidsperiode i samsvar med *Forskningsetiske retningslinjer*. Under bearbeiding av mitt innsamlede materiale vil klassen og elevene bli anonymisert, slik at de ikke skal kunne identifiseres i etterkant. Skolen vil også bli anonymisert.

Med vennlig hilsen

Lisa Stien Strand

INFORMASJON TIL KONTAKTPERSON

Utvalgsriterier

- Gjennomsnitt av alle karakterer ved siste termin
- Gjennomsnittskarakter norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig ved siste termin. Minimumssnitt er 4,3 for å kunne delta.
- Resultat kartlegging i lesing (siste måling)
- Resultat nasjonale prøver i lesing (siste måling)

EKS

Gjennomsnitt av alle karakterer ved siste termin	4,5
Gjennomsnittskarakter norsk hovedmål, norsk sidemål og norsk muntlig ved siste termin. Minimum karaktergjennomsnitt i norsk må være 4,3.	4,8
Resultat kartlegging i lesing (siste måling)	Carlsten (sept.-10) 184 ord/min.
Resultat nasjonale prøver i lesing (siste måling)	Okt. 2009 Mestringsnivå 4

På bakgrunn av dette gjøres et utvalg på *inntil* 5 elever i hver klasse som får tilsendt konvolutt med informasjonsskriv.

Lisa Stien Strand

ELFV

Nedre kardemomme 15

9130 Hansnes

Mob. xxxxxxxx

Hansnes, april 2011

FORESPØRSEL OM Å DELTA I ET MASTERPROSJEKT

Ved siden av å være faglærer i norsk i ungdomsskolen, er jeg for tiden masterstudent ved Universitetet i Nordland. I løpet av halvannet års tid håper jeg å fullføre min masteroppgave om tilpasset opplæring i norsk (rundt 10.mai 2012). Min veileder ved Universitetet er høghskolelektor Marit Krogtoft, tlf. 75 51 77 21. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg er svært interessert i å lære mer om hvordan elever lærer, hva som stimulerer dem og hvordan de kan få en best mulig læringsutvikling i norskfaget. Det er gjort lite forskning rundt faglig sterke elever og jeg vil derfor i min studie rette søkelyset mot disse. De som mottar dette brevet fyller utvalgskriteriene mine, som baserer seg på karakterer og resultater ved kartlegginger og nasjonale prøver. Av hensyn til taushetsplikten er utvalget gjort etter kriteriene av min kontaktperson ved skolen, siden jeg ikke skal ha innsyn i skolens karakterlister.

Jeg har innhentet tillatelse til å gjennomføre min studie på xxx skole av rektor xxx. Men for å kunne gjennomføre den, er jeg avhengig av å ha noen informanter. Jeg ønsker å gjøre noen observasjoner i klassen og siden gjøre intervjuer med utvalgte informanter (faglig sterke elever). Avhengig av hvor mange informanter jeg får, vil jeg *vurdere* å gjennomføre et gruppeintervju først, med åpning for at jeg kan følge opp med individuelle intervjuer i bakkant, hvis det skulle vise seg formålstjenlig. Intervjuene er bygd opp som en samtale rundt noen temaer jeg ønsker eleven(e) skal si sin mening om. Her finnes ingen fasitsvar. Samtalene tar fra 30-45 min. og må gjennomføres utenom undervisningstid, eller på ettermiddagstid for å sikre eleven(e)s anonymitet. Jeg vil i samråd med dere gjøre avtale om tidspunkt for intervjuene. Observasjoner og intervjuer vil bli gjennomført i løpet av inneværende skoleår.

Et forskningsarbeid må legges opp slik at svarene som gis ikke kan påvirkes. Jeg kan derfor ikke sende dere spørsmålene jeg vil bruke under intervjuene på forhånd, men gjerne i etterkant, hvis dere ønsker det. Spørsmålene handler mest om elevens bevissthet om egen læring og erfaringer og tanker rundt litteraturundervisning. Slik sett kan man si at elevinformantene kan gå styrket ut av en slik runde, fordi de starter en bevissthetsprosess om hvordan de selv lærer. Både elever og norsklærere vil bli intervjuet rundt temaet litteraturundervisning.

Det vil bli gjort lydopptak av samtalen. Disse vil kun brukes av meg, som grunnlag for å bearbeide mitt forskningsmateriale. Opptakene vil bli slettet etter en begrenset tidsperiode i samsvar med *Forskningsetiske retningslinjer*. Under bearbeiding av mitt innsamlede materiale

vil informantene bli anonymisert, slik at de ikke skal kunne identifiseres i etterkant. Skolen vil også bli anonymisert. Om ønskelig vil informantene få anledning til å lese gjennom intervjuet, når det er ferdig transkribert (overført til tekst).

Med dette spør jeg om tillatelse fra dere om å bruke din sønn/datter som informant.

Eleven selv må også gi sitt samtykke. Hvis dere gir meg samtykke, ønsker jeg samtidig å informere om at dere som foreldre eller eleven kan trekke seg når som helst i prosessen. Viser til vedlagte samtykkeerklæring som må fylles ut og returneres til meg innen en uke fra brevet er mottatt.

Har dere et ønske om å kontakte meg i forkant av prosjektet, er jeg selvsagt åpen for det.

Med vennlig hilsen

-----KLIPP-----

Samtykke til å delta som informant i forskning (ELEV)

Returneres *kun* hvis du/dere ønsker å delta. Samtykkeerklæringen kan ikke leveres på skolen, men må sendes meg direkte for å sikre anonymitet for de som deltar. Bruk vedlagte konvolutt.

Frist for å avgi samtykke: Én uke etter mottatt informasjonsskriv.

Jeg/vi gir med dette mitt/vårt samtykke til å delta som informant.

Elevens navn: _____

Foresatte: _____

Telefon: _____

Sted/dato: _____

Lisa Stien Strand

Nedre kardemomme 15

9130 Hansnes

Mob. xxxxxxxx

Hansnes, 17.02.2011

FORESPØRSEL OM Å DELTA I ET MASTERPROSJEKT

Ved siden av å være faglærer i norsk på ungdomstrinnet, er jeg for tiden masterstudent ved Universitetet i Nordland. I løpet av halvannet års tid håper jeg å fullføre min masteroppgave om tilpasset opplæring i norsk (rundt 10.mai 2012). Min veileder ved Universitetet er høghskolelektor Marit Krogtoft, tlf. 75 51 77 21. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg er svært interessert i å lære mer om hvordan elever lærer, hva som stimulerer dem og hvordan de kan få en best mulig læringsutvikling i norskfaget. Det er gjort lite forskning rundt faglig sterke elever og jeg vil derfor i min studie rette søkelyset mot disse elevene og undervisning av dem. De som mottar dette brevet er norsklærere som underviser på ungdomstrinnet.

Jeg har innhentet tillatelse til å gjennomføre min studie på xxx skole av rektor xxx. Men for å kunne gjennomføre forskningsprosjektet mitt, er jeg avhengig av å ha noen informanter. Jeg ønsker å gjøre noen observasjoner i en klasse under norskundervisning (tema: skjønnlitteratur) og siden gjøre intervjuer med utvalgte informanter (faglig sterke elever og norsklærere). Intervjuene er bygd opp som en samtale rundt noen temaer jeg ønsker at informantene skal si sin mening om. Her finnes ingen fasitsvar. Samtalene tar fra 30-45 min og må gjennomføres skjermet, for å sikre informantenes anonymitet. Jeg vil i samråd med informantene gjøre avtale om tidspunkt for intervjuene. Observasjoner og intervjuer tenkes gjennomført i perioden februar-april 2011.

Et forskningsarbeid må legges opp slik at svarene som gis ikke kan påvirkes. Jeg kan derfor ikke oversende spørsmålene jeg vil bruke under intervjuene på forhånd. Spørsmålene handler mest om norsklærerens tilrettelegging av undervisningen, erfaringer og tanker rundt dette. Både elever og norsklærere vil bli intervjuet rundt temaet litteraturundervisning.

Det vil bli gjort lydopptak av samtalene. Disse vil kun brukes av meg, som grunnlag for å bearbeide mitt forskningsmateriale. Opptakene vil bli slettet etter en begrenset tidsperiode i samsvar med *Forskningsetiske retningslinjer*. Under bearbeiding av mitt innsamlede materiale vil informantene bli anonymisert, slik at de ikke skal kunne identifiseres i etterkant. Skolen vil

også bli anonymisert. Om ønskelig vil informantene få anledning til å lese gjennom intervjuet, når det er ferdig transkribert.

Med dette spør jeg om du vil delta som min informant. Hvis du gir meg ditt samtykke, ønsker jeg samtidig å informere om at du kan trekke seg når som helst i prosessen, om du skulle ønske det.

Med vennlig hilsen

-----KLIPP-----

Samtykke til å delta som informant i forskning (NORSKLÆRER)

Returneres *kun* hvis du ønsker å delta. Samtykkeerklæringen må sendes meg direkte for å sikre anonymitet for de som deltar. Bruk vedlagte konvolutt.

Frist for å avgi samtykke: Én uke etter mottatt informasjonsskriv.

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta som informant.

Navn: _____

Underviser i klasse: _____

Telefon: _____

Sted/dato: _____

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingsstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretalige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

- 15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*
- 16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*
- 17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektorers bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*
- 18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*
- 19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*
- 1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*
- 2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*
- 3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*
- 4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*
- 5/2012 Anne Grete Alternmark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*
- 6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*
- 7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*
- 8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*
- 9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim: *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*
- 10/2012 Nina Zachariassen: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*
- 11/2012 Jan Arne Pettersen: *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: *«det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP*

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad: *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*