

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Anita Iren Lekanger

Norsklæreren som litterær formidler

Med ønske om både frihet og føringer.

Dato: 13.05.21

Totalt antall sider: 71

Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har utrolig lærerikt og spennende. Både personlig og profesjonelt har jeg vokst gjennom denne prosessen. Samtidig har det vært utfordrende på mange plan, privat. Derfor vil jeg aller først få rette en stor takk til ungene mine. Å ha en mor som er student har ikke bare vært lett for dere. Dere har dessverre blitt vant til at Mamma bokstavelig talt har vært omkranset av fagbøker og hatt pc i fanget nesten til enhver tid. Nå, skal jeg legge vekk bøkene og det skal bli bedre tider, jeg lover!

Så vil jeg rette neste takk til min kjære Sigurd, som har vært tålmodig og latt meg få sitte i fred i skrivebobla. Han har også støttet og oppmuntret meg med utallige trøstende klemmer og gode oppmuntringer. Når det har vært tungt har han enten tatt meg med på en luftetur på motorsykkel eller fyrt opp et bål, slik at jeg skulle få litt avveksling. Han har virkelig stilt opp og holdt både motet og fortet gående. Tusen takk, kjæresten min! Du er en klippe!

Jeg vil videre rette en stor takk til de fire flotte damene som sa seg villige til å være mine informanter. Takk for at dere har gitt meg tilgang til et innblikk i deres hverdager. Dere har gitt meg masse å tenke på og inspirert meg ved å åpenhjertig og ærlig dele tanker rundt deres praksis og overveininger.

Jeg vil så rette en enorm takk til min veileder Marit Synnøve Krogtoft. Uten din hjelp, så vet jeg ikke om jeg hadde kommet i mål. Denne dama har utvist en ufattelig tålmodighet. Ikke bare har hun hjulpet meg med gode innspill og kyndig veiledning, med hun har også gitt meg den bekreftelsen jeg har trengt både i tide og utide. Hun har bidratt både med konkrete tips og samtidig gitt meg noe å gruble på. For å gi et lite bilde på Marit, vil jeg ta med et eksempel på hennes meget fine og pedagogiske måte gi meg tilbakemeldinger. Hun diktet et eventyr for å si meg at du må endelig bestemme deg for problemstilling og bestemme retning. Hvis ikke «så det blir som en konsert der alle synger hver sin sang. Hver sang er fin, men skal vi få en fin konsert, så må jo faktisk alle synge samme sang». Jeg håper klarte å få til en fin og samstemt konsert med din hjelp, en stor takk til deg!

Takk!

Sammendrag

Lærere er formidlere. Norsklærere er i en særstilling når det kommer til å overføre litterære erfaringer til elevene sine. Elevene blir da mottakere og det som blir formidlet blir et «noe». Dette «noe» gjenspeiler lærerens syn på rollen de har som formidler. Jeg har i en årrekke sett ulike formidlingsstrategier i egen jobb i skolen og undrer meg hvorfor undervisningspraksisen blir så forskjellig fra klasserom til klasserom. Det personlige engasjementet kan spores i formidlingen hos en lærer, en annen lærer kan jobbe utfra de samme læreplanmålene og gjøre en helt annen praksis. Dette beror på at alle lærere er forskjellige og med metodefrihet har de anledning til å utvise profesjonelt skjønn. Men hva vektlegger de? Og sist, men ikke minst, vil lærerne ha dette ansvaret?

Jeg har undersøkt hvordan den enkelte norsklæreren ser på sin rolle som formidler. Da det vil avgjøre hva han eller hun velger å formidle og hvordan dette viser seg i klasserommet. For å belyse problemstillingen har jeg intervjuet fire lærere og gjort et litteratursøk. Studien er kvalitativ og metodologisk er den rettet både mot fenomenologien og hermeneutikken. Datamaterialet fra intervjuene har jeg tolket og analysert og sett opp imot funnene fra litteratursøket. Tidligere forskning og teori viser til lærernes ulikhet og elementer som er utslagsgivende i hvordan lærerne velger litteraturen de formidler i klasserommet.

I undersøkelsen min finner jeg flere likheter med det tidligere forskning viser. Alle lærere er forskjellige formidlere, dette samsvarer både i forskning og i funnene mine. Men hva de vektlegger i utøvelsen av sitt profesjonelle skjønn er derimot litt forskjellig. Det de formidler, dette «noe» er ulikt fra lærer til lærer.

Dette er momenter som skiller seg ut. Det viser seg at den ene vektlegger overføring av tradisjoner og kultur, vektlegger den andre å skape et engasjement. Den tredje vektlegger leseglede og den fjerde dannelse. Altså de viser seg som ulike i besvarelsen av problemstillingen. Det som er spesielt interessant er funnet om at de ønsker å få noen føringer i formidlingsansvaret.

Abstract

All teachers are mediators. Norwegian teachers are in a special position when it comes to transferring literary experiences to their students. The students then become recipients and what is conveyed becomes a "something". This "something" reflects the teacher's view of their role as mediators. I have seen various communication strategies in my own work as a teacher, and I wonder why the teaching practice is so different from one classroom to another. The personal commitment can be traced in the communication of a teacher, another teacher can work based on the same curriculum goals and make a completely different practice. This is because all teachers are different and with freedom of method, they have the opportunity to exercise professional judgment. But what do they emphasize? And last, but not least, do the teachers want this responsibility?

I have investigated how the individual Norwegian teacher views his or her role as a mediator. This will determine what he or she chooses to convey and how this manifests itself in the classroom. I have interviewed four teachers and done a literature search, to shed light on the issue. The study is qualitative and methodologically it is aimed at both phenomenology and hermeneutics. I have interpreted and analysed the data material from the interviews and the findings from the literature search. Previous research and theory refer to teachers' differences and elements that are decisive in how teachers choose the literature they convey in the classroom.

In my study, I find several similarities with what previous research shows. All teachers are different communicators, this is consistent both in research and in my findings. But what they emphasize in the exercise of their professional judgment is a little different. What they convey, this "something" is different from teacher to teacher.

These are moments that stand out. It turns out that one emphasizes the transfer of traditions and culture, the other emphasizes creating a commitment. The third emphasizes the joy of reading and the fourth formation. In other words, they turn out to be different in answering the problem. What is interesting is that they want to get some guidance in the communication responsibility.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0. Innledning.....	1
1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2. Bakgrunn, interesse og aktualitet	2
1.3. Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.3.1. Formidlingsbegrepet.....	3
1.3.2 Leseoppdragelse	4
1.3.3. Litterære samtaler.....	4
2.0. Tidligere forskning og teoretiske utgangspunkt.....	4
2.0.2. Formidleren - Idealet og realiteten	4
2.0.1. Bakgrunn og grunnlag for ulike handlinger	5
2.0.3. Posisjonering og fellesskap for læring	5
2.0.4. Tilpasset opplæring	5
2.1 Mangfoldet blant norsklærerne	6
2.2 Referanserammer for litteraturformidling	7
2.2.1 Kunnskap om leseren	7
2.3. Norsklæreren som formidler	8
2.4 Lærerstudenten som frafallen leser	8
2.5 Hva ønsker vi at elevene skal oppleve når de leser litteratur?	9
2.6 Norsklæreren som påvirkningsagent - Veien til leseglede.....	10
2.7. Magiske øyeblikk gjennom høytlesning	10
2.8 Tilpasset opplæring	10
2.9. Motivasjon og deltagelse.....	11
2.10. Lærerstyrte litterære samtaler.....	12
2.11. Dannelse gjennom litteratur	13
2.12. Lærere vektlegger forskjellig - Litteraturen som spenningspunkt	13
2.13. Lærerens frie valg: Subjektiv smak, lærebokas trygghet eller et dristigere valg?	14
2.14. Litteraturundervisning etter læreboka?	15
3.0. Samfunnsvitenskapelig metode.....	16
3.1 Posisjonering	16
3.2 Mitt vitenskapelige metodevalg	16
3.2.1. Hermeneutikken	17
3.2.2. Fenomenologien	17
3.3. Kvalitativt forskningsdesign og metode.....	17
3.4. Intervju	18
3.5.1. Semistrukturert intervju.....	18
3.5.2. Abduktiv tilnærming	18
3.5.3. Intervjuguiden	19
3.6. Forarbeid	19
3.6.1. Godkjenning av prosjektet	19
3.6.2. Utvalg av informanter	20
3.6.3. Gjennomføring av intervjuene	20
3.7. Etterarbeidet	22
3.7.1. Transkribering	22
3.7.2. Koding og kategorisering	22
3.7.3. Analyse av funn og drøfting	23

3.7.4. Drøfting	24
3.8. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	25
3.8.1. Generaliserbarhet	25
3.8.2. Validitet	25
3.8.3. Reliabilitet	25
3.9. Forskningsetikk	26
4. Empiriske funn og drøfting	27
4.1. Hvem er de ulike informantene?	27
4.1.1. Lærer 1	27
4.1.2. Lærer 2	28
4.1.3. Lærer 3	28
4.1.4. Lærer 4	29
4.2. Hva legger du i begrepet formidling?	29
4.3. Lærerens skjønn, Subjektiv smak, lærebokas trygghet eller et dristigere valg?	30
4.4. Skjønnsutøvelse = fritt valg?	31
4.5. Med frihet kommer et ansvar	33
4.6. Litteraturundervisning etter læreboka?	34
4.7. Formidlingens hvorfor og hva?	35
4.7.1. Kulturarv og tradisjoner	36
4.7.2. Dannelse	36
4.7.3. Engasjement	37
4.7.4. Leseglede	37
4.8. Lærere vektlegger forskjellig – Litteraturen som spenningspunkt	38
4.9. Informantenes forhold til lesing- Veien til leseglede - norsklæreren som portåpner	39
4.10. Magiske øyeblikk gjennom høytlesning	40
4.11. Formidlingens tre grunnleggende referanserammer	41
4.12. «Man kan formidle noe under tvang eller du kan formidle noe med glede»	41
4.12. Litteraturens aktualitet, tidløst eller utdatert?	42
4.13. Tema	44
4.14. Litteratur med lokal tilknytning	44
4.15. Mulighetene i litteraturundervisningen	45
4.15. Tilpasset opplæring - Elevenes ståsted	46
4.15.1. Litteratur i ulike media, variasjon	46
4.16. Lærerstyrte litterære samtaler	47
4.16. Hvordan ser informantene på sine roller som formidlere?	49
4.16.1. L1	49
4.16.2. L2	49
4.16.3. L3	50
4.16.4. L4	50
4.17. Oppsummering	51
4.17.1. Empiriske funn som stemmer med funn fra litteratursøket	51
4.17.2. Empiriske funn som skiller seg ut fra funn i litteratursøket	52
4.17.1. Hva er forskjellene basert på?	52
4.18. Avslutning	54
Litteraturliste	55
Vedlegg 1	57
Vedlegg 2	60
Vedlegg 3	63

Norsklæreren som litterær formidler

Med ønske om både frihet og føringer.

«Ingenting kan danke ut en lærer som inspirerer. Ingenting - absolutt ingenting - kan erstatte utstrålingen fra et entusiastisk menneske» (Kjærstad, 1999).

1.0. Innledning

Sitatet vitner om at enkelte lærere er brennende engasjerte i å formidle leseglede til elevene sine og denne formidlingseffekten kan være magisk. Spenningen i å lytte til en entusiastisk formidler, og leve seg inn i fortellingen, har satt varige spor i mange, inkludert meg selv. Å bli eksponert i ung alder for litteratur kan fremme leselysten. Men for å overføre denne leselysten til elevene er det viktig at læreren er bevisst sin egen posisjon som portåpner av nye litterære dører.

Jeg har jobbet i skolen i en årrekke og jeg låner gjerne undervisningsopplegg fra andre lærere og veldig gjerne hvis de også forteller at det var en knallsuksess i klassen. Erfaringene jeg har gjort er at det ikke nødvendigvis ble like bra i min klasse. Jeg tenker at dette henger sammen med at om formidlingen skal fenge og inspirere, så må læreren ha et forhold til innholdet. Denne sammenhengen mellom formidlingen og valget av tekst viser lærerens syn på sin rolle som formidler, som er fokuset i denne oppgaven.

Jeg har undersøkt hvordan fire norsklærere ser på sine roller som formidlere. Videre har jeg sett om jeg kunne finne sammenheng mellom hvordan de ser på seg selv som litteraturformidlere, hvilke tekster de velger og hvordan de presenterer disse. Altså formidlingens hvorfor som avspeiler hva og hvordan.

Norskfaget er det største faget i grunnskolen og rommer blant annet språk, litteratur, dannelses og historie. Læreplanen er oppstykket i kompetansemål som uttrykker at elevene skal lese, tolke og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa. Men hvilke tekster og på hvilken måte disse formidles i klasserommet, er det opp til hver enkelt lærer å avgjøre. Den profesjonelle lærer er autonom, og utviser skjønn. Dette gir riktignok lærerne fordelen med frihet i valg av læremidler, litteratur og metoder, men samtidig legges det et stort ansvar på skuldrene til lærerne.

Læreplanene nevner ingen konkrete verk eller forfattere, så når lærerne skal velge skjønnlitterære titler har de altså liten hjelp i læreplanene. Hvordan velger de da? Hva vektlegger de som formidlere når styringsdokumentene ikke gir svar? Hva tyr de til og hvorfor akkurat dette? Kanskje søker lærerne andre steder etter hjelp eller inspirasjon, som fra bibliotek, venner, fra elevene, eller fra andre kilder. Har de noe hjelp i titler fra egen utdanning eller egne leseropplevelser?

1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg arbeider ut ifra er: «hvordan ser norsklæreren på sin rolle som formidler»? Begrunnelsen for valg av problemstillingen er flerdelt. For meg er dette prosjektet basert på både nysgjerrighet og faglig interesse i eget arbeid som lærer. Personlig er det interesse og lidenskap for mulighetene som ligger i å formidle litteratur til barn og i klasserommet. Som profesjonsutøver er det interessant å utvide horisonten og lære av andre lærere, få nye perspektiv, se sammenhenger og utvikle et profesjonsfellesskap.

Jeg har videre inkludert et forskerspørsmål: «Hva er sammenhengen mellom hvordan de beskriver formidlerrollen sin og den litteraturen de velger?» At lærere er forskjellige og dermed vektlegger forskjellig leder til hovedpersonen i problemstillingen min, formidleren. Hvordan hver enkelt lærer ser på sin rolle som formidler kan avgjøre *hva* de velger av litteratur og kan også gjenspeile *hvordan* undervisningen skjer. Altså, hvordan læreren tenker om formidlingen vil etterfølges av hva læreren velger, som videre leder til hvordan elevene engasjeres. Før jeg definerer formidlingsbegrepet skal jeg kort si noe om bakgrunnen for min interesse for dette temaet.

1.2. Bakgrunn, interesse og aktualitet

Bakgrunnen for min interesse er både basert på erfaringer som lærer i skolen og faglige debatter i det norskfaglige feltet. Når staten ikke konkret bestemmer hvilke tekster og forfattere lærerne skal videreføre til elevene i skolen, blir det opp til hver og en enkeltlærer å definere hva som skal videreformidles. Nome og Aasen (2019) sier at lærere er forskjellige, og dermed vektlegger de også forskjellig i sitt valg av litteratur, dette kommer jeg tilbake til i teorikapitlet.

Problemstillingen min er også aktuell i et samfunnsperspektiv, da de statlige føringene for litteraturformidlingen er overlatt til den individuelle norsklæreren. Vi kan reflektere over om og hvordan mennesket, læreren og formidleren er viktig i denne sammenhengen. Og hva slags

betydning det i så fall har for planlegging av skolepolitikk, eller lærerutdanning, eller hvordan vi organiserer og støtter norsklæreren?

1.3. Begrepsavklaring og avgrensning

For å belyse problemstillingen har jeg søkt svar i faglitteratur, og jeg har funnet tekster som peker mot en ideell formidler. Samtidig har jeg også funnet forskning som peker på ulikhetene i mangfoldet av norsklærere og dette kan være både positivt og negativt. Jeg har også funnet forskning som viser hvordan lærere velger. I undersøkelsen har jeg sett på fire ulike læreres syn på rollen de har som formidlere. Svaret på problemstillingen vil være subjektiv og gjenspeile flere faktorer. I og med at formidling er en kommunikasjonsprosess vil jeg gå noe inn på eleven som mottaker, hva som formidles og hvordan. Som avgrensning i formidlingsposisjonen vil jeg i denne oppgaven forholde meg til norsklærers rolle som formidler av skjønnlitteratur og elevene i barnetrinnet som mottakere.

1.3.1. Formidlingsbegrepet

En formidlingssituasjon er en kommunikasjonshandling som kan forklares på flere måter. Den beskrives ofte med en avsender, et «noe» som formidles og en mottaker. I følge Ridderstrøm og Vold (2015, s. 174) er formidling en intensjonal kommunikasjonshandling som rommer nettopp disse faktorene. Sentrale spørreord i deres forskning om formidling er litteraturformidlingens hva, hvordan og hvorfor. Forfatterne utdyper disse grunnleggende spørreordene til å kunne gjelde alle formidlingssituasjoner. Hva skal formidles? hvorfor skal eller bør jeg formidle dette? Og hvordan skal formidlingen skje? (Ridderstrøm & Vold, 2015). Disse spørsmålene er grunnleggende for mine undersøkelser da svarene på disse vil oppsummere det jeg spør om i problemstillingen. Hvordan læreren ser på sin rolle som formidler vil vise seg i valgene de tar og handlingene de gjør.

Ørjasæter (2019, s. 22-23) utvider formidlingsbegrepet med spørreordene hvor, og for hvem og av hvem. Her vektlegges avsenderens og mottakerens posisjoner og roller. Formidleren har en viss kompetanse, mottakerne defineres på grunnlag av mangel på sådan. Jeg (Lekanger, 2020) finner i Ørjasæter (2019) at formidlerens antall studiepoeng og eksamener er mindre viktig, for å overføre en litterær erfaring. Det er ifølge henne det individuelle engasjementet som gjelder. Forfatteren poengterer at å formidle skal ikke være å overføre formidlerens fortolkninger, men å la mottakeren oppleve direkte og danne egen respons til innholdet. Det vises dermed at mottakeren har en aktiv rolle. Dette er i samsvar med måten jeg avgrensner, forstår og bruker begrepet formidling i denne masteroppgaven. Disse aspektene vil jeg også se mer på i teorikapittelet, avsnitt 2.9.

1.3.2 Leseopdragelse

Jeg vil fokusere på læreren som formidler av litteratur med tanke på leseopdragelse. Begrepet «leseopdragelse» forklares av Håland og Ulland (2014) som når lærer har en intensjon om at eleven skal tilegne seg noe helt konkret, altså en lærerstyrt litteraturformidling. Eksempler på dette kan være for eksempel at elevene skal lese tekster av en spesiell forfatter, lære om bestemte tema, eller lære om en bestemt sjanger. Motsetningen til leseopdragelse, er når elevene får velge fritt hva de vil lese, som for eksempel i lesekvart eller som frilesing av selvvalgt litteratur.

1.3.3. Litterære samtaler

Lærerstyrte litterære samtaler om tekst er også et eksempel på leseopdragelse. Slike samtaler kjennetegnes av at læreren iscenesetter en samtale om en tekst som har blitt lest i fellesskap og styrer denne samtalen mot et bestemt mål. I slike situasjoner er det en gylden mulighet til å gripe elevenes nysgjerrighet og utvikle samtalen omkring den. Slike intensjonelle læringstiltak kan på sikt føre til kulturell og litterær dannelse, samt identitetsutvikling. (Håland & Ulland, 2014, s. 274-275). Dette vil jeg også komme tilbake til. (Kap.2.10 og 4.16)

Teorikapittel

2.0. Tidligere forskning og teoretiske utgangspunkt

I følgende kapittel skal presentere de litterære kildene jeg har brukt for å belyse og drøfte problemstillingen min. Jeg vil alle først sammenfatte kildene mine raskt for å gi et bilde av hvorfor de er aktuelle i forhold for å kaste lys over problemstillingen.

2.0.2. Formidleren - Idealet og realiteten

En norsklærer er en formidler, og hvordan de ser på egen rolle er med på å avgjøre handlingene deres. Teigland (2019) forteller om tre grunnleggende formidlingselementer som burde ligge til grunn disse er; forståelse av tekst, leseerfaringer og kunnskap om leseren. Haraldsen-Jjupskås (2016) bygger videre på disse og spør så om den klassiske litteraturen fortsatt er aktuell. Han ønsker heller en litteraturpraksis styrt av elevenes motivasjon og medvirkning, enn fokus på lærerens lesepreferanser. Ørjasæter (2019) viderefører tankene om elevmedvirkning og relevans, da dette kan utvikle litterær vekst og leseglede. Angelfoss (2005) viser til den kompetente og oppdaterte litteraturformidleren. Her finner jeg hvor viktig det er at den som skal formidle må være en sterk leser. Dette står som et ideal, men realiteten i

forskningen til Skaar et al. (2016) viser at lærerstudentene ikke leser! Larsen (2005) finner også at lærerstudentene faller ifra som lesere.

2.0.1. Bakgrunn og grunnlag for ulike handlinger

Jeg har funnet både likheter og ulikheter i lærerbakgrunnen, samt momenter som kan påvirke handlinger. For å vise hva som danner et felles grunnlag for lærere har jeg tatt med Brumo et al. (2017) De viser komponentene som skal ligge i grunnutdannelsen. Selv om lærere skal ha en felles bakgrunn forteller Nome og Aasen (2019) om ulikhetene i norsklærerpraksisene. Dette er interessant da Kjelen (2013) viser at nettopp utdanningsbakgrunnen er et av momentene som avgjør litteraturvalgene til lærerne. Kjelen viser også til flere momenter som er avgjørende for hvordan lærer handler i formidlingssituasjoner og noen av disse er aktuelle for å kaste lys over problemstillingen. En litterær handling fra Kjelen forskning er utstrakt bruk av lærerboka som ifølge han er utilstrekkelig. Nordstoga (2003) ser også kritisk på den utstrakte bruken av læreboka i skolen.

2.0.3. Posisjonering og fellesskap for læring

Jeg har sett nærmere på hvordan vi kan stille oss som formidlere og hva er mulighetene? Hos Hennig (2017) finner jeg tanker som enhver formidler burde posisjonere seg til. Nemlig, hva vil vi at elevene skal oppleve? Den litterære stimuleringen er en kontinuerlig prosess med norsklæreren som en sentral figur. Læreren er en påvirkningsagent og Stenstad (2017) forteller at høytlesning en formidlingsform som har mange muligheter. Håland og Ulland (2014) er enig i dette og referer da til læringsfellesskapet som oppstår gjennom lesing av felles tekst. Aase (2005) er også inne på lesing av felles tekst og definerer begrepet tolkningssfellesskap, eller litterære samtaler om tekst. Slike samtaler går inn i dannelsesaspektet da den litterære veksten skjer i forbindelse med litterær forestillingsevne og input fra andre (Nussbaum, 2016). Skarðhamar (2011) nevner også litterære samtaler som aktuelle for å utvikle et fellesskap for læring

2.0.4. Tilpasset opplæring

Dette bringes oss til prinsippene om Tilpasset opplæring. Opplæringslova (2008) stadfester at alle lærere skal jobbe for å fremme elevenes læringsutbytte. Det fremkommer i Meld.St. nr. 16 (2006–2007) at en av måtene læreren kan oppnå dette er å variere undervisningen. Hennig (2012) viser også til momenter som lærer burde inkludere for å skape et godt læringsutbytte.

Videre i kapitlet vil jeg utdype kildene mer utfyllende. I tillegg til litteratursøket har jeg samlet inn empirisk datamateriale gjennom et kvalitativt intervju av fire lærere. I funn og

drøftingskapitlet kommer teorien til å belyse disse funnene. Tematikken i denne undersøkelsen har interessert meg lenge og enkelte elementer i dette litteratursøket har opprinnelse i min egen avsluttende eksamen i studiet norskdidaktikk, våren 2020. Etter avtale med veileder har jeg henvist til dette i teksten, for å ikke risikere å plagiere meg selv. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått grave enda dypere i forskning og analysert sammenhenger videre gjennom intervjuene.

2.1 Mangfoldet blant norsklærerne

«Jeg er norsklærer. Jeg har makt. Norskfaget finnes ikke i læreplanen eller i læreverket. Det blir ikke realisert før jeg utøver det sammen med elevene i klasserommet. Jeg velger ut tekstene vi skal lese (som regel i samarbeid med kollegaene mine). Disse valgene er ikke tilfeldige, men henger sammen med utdanninga mi, elevgruppa jeg skal ha, temaet vi skal undersøke, respekten for kulturarven, nysgjerrigheten på samtida: kort og godt mitt profesjonelle skjønn».(Solbu (2016) i Brumo et al., 2017)

Sitatet vitner om en trygget og en autonomi som ligger i en profesjonsutøvende lærer i norskfaget. Norskfaget skal kombinere det historiske og samtidig forankre samtiden og gjøre innholdet relevant for elevene. Dette kan posisjoneres som et ideal, men virkeligheten er nok mer variert.

Nome og Aasen (2019, s. 220-221) har studert mangfoldigheten i norsklærerpraksisene. Jeg (Lekanger, 2020) finner her at forfatterne drøfter at norsklærerne er ulike, og at det er en utfordring med nettopp disse store forskjellene blant dem. Det er flere årsaker til disse forskjellene. En faktor er selve lærerutdanningene. Disse har også endret seg over tid og skaper dermed grunnlag for at lærere kommer til skolen med store individuelle forskjeller. Den norskfaglige utdanningsbakgrunnen er ulik om en er adjunkt, lektor eller har PPU og om en er lærer i barnetrinnet, ungdomstrinnet eller i videregående skole. Det viser seg videre at norskfaglig praksis realiseres på ulike måter om man er barne- eller ungdomstrinns lærer. Momentene som Nome og Aasen (2019) løfter frem her, ser jeg på som relevant for å belyse synet på seg selv som litteraturformidler. Verdier og tenkemåter er individuelle kvaliteter som er utslagsgivende og vises i handlinger. Ikke bare er lærere forskjellige i interessen for faget,

men det viser seg også i interessen for egen lesing og i ønsket om å formidle leseglede til elevene.

For å etterkomme lovens krav om fast ansettelse som lærer i skolen må vedkommende ha en formell pedagogisk bakgrunn. Brumo et al. (2017) sin forskningsartikkel diskuterer norsklærerens profesjonsbegrep og jeg har sett på hvilke komponenter som skal foreligge i en slik utdanningsbakgrunn, da disse skaper en felles plattform for lærerne. Disse er fag, praksis, pedagogikk og fagdidaktikk. Likevel viser Nome og Aasen (2019) at innholdet er varierende i de ulike lærerutdanningene. Dette er interessant da jeg finner hos Kjelen (2013) at blant annet utdanningsnivået til norsklærerene og skjønnsutøvelse er utslagsgivende for valg av litteratur og som er avgjørende for lærerens handlinger. Jeg vil løfte dette mer fram i kapittel 2.13.

2.2 Referanserammer for litteraturformidling

Som voksen formidler, rettet mot barn viser Teigland (2019, s. 98) til tre referanserammer som vil kaste lys over problemstillingen og som er grunnleggende i formidlingsammenheng. Den første er hvordan vi forstår tekst, sjanger og i det hele tatt hvordan vi forstår litteratur. Denne kunnskapen vil være relevant for å kunne presentere og diskutere rundt en tekst. Neste referanseramme baserer seg på formidlerens egne subjektive leseerfaringer, noe som vil være gunstig for å inspirere mottakeren. Implisitt viser dette seg som det formidleren vil trekke frem, eksplisitt viser det seg hvordan formidleren formulerer egne opplevelser om sitt møte med litteraturen. Den tredje rammen Teigland viser til er kunnskap om leseren. Altså kunnskap om hvordan, hvorfor og hva barn leser.

2.2.1 Kunnskap om leseren

Dette siste understreker Haraldsen-Jjupskås (2016) ved å trekke frem to elementer som er med på å styre hans litteraturformidling. Det ene er elevmedvirkning, at elevene er med på å bestemme hva de skal lese og hvordan de skal forholde seg til litteraturen. Det andre er at han engasjerer seg i hvordan han best mulig kan motivere elevene til lesing. Slik blir hans formidlingsrolle definert. Forfatteren stiller spørsmålsteget om åtteåringen skal tvinges til å lese teskjekjerringa eller mormor og de 8 ungene, når han heller vil lese om andre ting som er mer spennende som for eksempel monstre? Videre spør han om elevene må tvinges til å lese det vi skulle lese som barn. Eller som våre foreldre leste. Og om hvorvidt det skal det kuttes helt ut og om dette er dårlig litteratur. Konklusjonen hans er tvert imot, men at den formelle litteraturundervisningen burde komme på et senere tidspunkt. Ifølge Haraldsen-Jjupskås (2016, s. 163) må heller lærerne bruke litteratur som engasjerer og motiverer elevene heller

enn den litteraturen vi ønsker at de skal lese. Bevisst bruker han litterære tekster som utgangspunkt i alle fag og på den måten blir det et utgangspunkt for samtale i læreplanmålene. Litteraturen blir formidlet av læreren som et bindeledd mellom elevene og tekstene.

2.3. Norsklæreren som formidler

Litteratur formidles på ulike arenaer og i ulike former, mer eller mindre frivillig. Ørjasæter (2019, s. 15-22) forteller at elevene i skolen kan oppleve litteraturformidlingen som påtvunget, da skolen ikke er frivillig. Videre forteller hun om elevenes rett til medvirkning og aktiv deltagelse som mottakere i en formidlingssituasjon. På denne måten kan elevene få en sentral posisjon og en egen direkte litterær opplevelse. Ved å formidle litteratur gjennom en slik god opplevelse kan en stimulere elever til å bli glade i litteratur, få styrket lesekompetansen og gi dem varig leselyst.

Angelfoss (2005, s. 99-104) er innom det samme temaet når hun spør om det er tilstrekkelig å bare presentere litteraturen til elevene. Hun sier at for å fremme leselysten, burde litteraturen formidles av kompetente og ikke minst engasjerte lærere. Å være litteraturformidler er å hovedsakelig å være bindeleddet mellom barnet, teksten og opplevelsen, ved å bruke seg selv. Hun ser det som viktig at læreren leser selv, og at han eller hun har et ønske om å gi elevene noe spesielt. Videre sier hun at læreren må selv lese mye og variert, samt holde seg oppdatert på litteraturfronten, av både eldre og nyere utgivelser. Dette danner et bilde av den ideelle norsklæreren. Men leser lærere i realiteten slik Angelfoss sier? Jeg har undersøkt (Lekanger, 2020) hva forskning viser på dette området.

2.4 Lærerstudenten som frafallen leser

Som Angelfoss (2005) sier, lærere som skal formidle litteratur, selv må være lesere. Skaar et al. (2016) har forsket på hvordan lærerstudentene leser. Lærerstudenter er jo en litt annen gruppe enn lærere, likevel er de representative som kommende lærere og kan vise en utvikling som vil være aktuell for å belyse problemstillingen. Forskningen viser at lærerstudentene er frafalne lesere. Når det kommer til interesse for lesing, samt bredde og kjennskap til litteratur, er forskjellene store blant lærerstudentene. Skaar et al. (2016) viser med sin forskningsartikkel at lærerstudenter ikke leser i særlig grad. Artikkelen går i dybden på årsakene til hvorfor de leser så lite. Dette begrunnes med at de opplever det som tidkrevende, et ork og at de ikke finner gode bøker. Flere av studentene oppgav at de rett og slett ikke synes litteratur var interessant eller at de satt pris på å lese Skaar et al. (2016, s. 7). Studentene ønsket å lese for å finne faktakunnskap, spenning eller til å drømme seg bort, men flere brukte heller andre

media til dette enn litteraturen. Flere av studentene opplevde at lesing var en skuffende og krevende aktivitet. Forventningen var enten å finne ro og avkobling eller å bli grepet av spenningen. Dessverre sto ikke forventningene til opplevelsen, og studentene ble rastløse og gav opp lesingen til fordel for andre aktiviteter som var mer fristende Skaar et al. (2016, s. 7)

Hvis jeg stiller opp Angelfoss (2005) som fronter at læreren må selv lese mye og variert, mot forskningen til Skaar et al. (2016) vil det vise en ubalanse. Den ideelle formidleren kommer trolig ikke fram via lærerstudenter som ikke leser.

Larsen (2005) bekrefter funnet til Skaar et al. (2016) angående lærerstudentenes lesevaner. Han forteller at ofte er studentenes aller første møte med litteratur den første boka de må lese på studiet. For dem ble arbeidet med tekst redusert til formelle analyser, og derfor ble teksten for studentene ikke mer enn et objekt å utføre sjangeranalyser på. Han forteller at arbeid med litteratur må inneholde noe analysering, men når lesingen kun blir instrumentell mister man det estetiske med litteraturen. Leselysten til elevene deres blir i verste fall analysert i hjel og læreren har ikke klart å overbringe leselyst (Larsen, 2005, s. 100). Denne tendensen blant lærerstudenter, spesielt på utdannelsesretningen for 1-7.trinn, vil kunne ha innvirkning på hvordan litteraturformidlingen vil se ut i fremtiden.

2.5 Hva ønsker vi at elevene skal oppleve når de leser litteratur?

Det er mange overveininger som må tas i forbindelse med litteraturformidling. Hennig (2017) stiller et sentralt spørsmål som alle lærere burde tenke over; «hva ønsker vi at elevene skal oppleve når de leser litteratur?» Slike spørsmål er aktuelle for å utrede problemstillingen, da rollen som formidler effektuerer hva som eksponeres til elevene. Videre setter han fingeren på et annet aktuelt spørsmål. «Hvordan kan vi fremstå som lesere?» (2017, s. 114-115) Jeg vil minne om sitatet fra innledningen og referere til lærerens entusiasme. Det samme finner jeg i Hennig, men han ser med undring og bekymring på at entusiastisk litteraturformidling er en mangelvare. Hennig (2017, s. 115) går hardt ut og sier at allerede ved inntaket til lærerutdanningen burde alle som ikke leser personlig bli luket ut. Hadde Hennig fått det slik han ville, hadde forskningen til Skaar et al. (2016) om lærerstudentene sett annerledes ut. Disse lærerstudentene er kommende norsklærere og har dermed en unik påvirkningsposisjon overfor elever i skolen. De må være bevisst på denne posisjonen i forhold til å åpne dørene til en litterær verden som elevene ellers ikke har tilgang til.

2.6 Norsklæreren som påvirkningsagent - Veien til leseglede

Litterær stimulans er en kontinuerlig prosess som Stenstad (2017) mener burde begynne i hjemmet ved at foreldrene leser for barnet sitt. Videreføringen av denne stimulansen burde foregå i barnehagen og grunnskolen for å danne en solid grunnmur for den litterære utviklingen til barnet. Her presenterer forfatteren et ideal. Han sier at norsklæreren, er i en særstilling som påvirkningsagent i å formidle litteratur til samfunnet. For å kunne gjøre det poengterer han at norsklæreren burde ha kjennskap til eldre tekster samt oppdatere seg på nyere utgivelser. Et annet moment forfatteren trekker frem er gjenkjennelse gjennom lokal tilhørighet. Hvis elevene får møte litteratur som er skrevet omkring steder de selv kjenner så kan de reagere med interesse og nysgjerrighet noe som må regnes som en ren lesebonus. Kjernen i formidling ligger ifølge Stenstad (2017, s. 46-49) i å vekke interesse for bøker og glede i å bli lest for.

2.7. Magiske øyeblikk gjennom høytlesning

Mange kan med glede minnes å bli lest for. Ifølge Stenstad (2017) kan mange norsklærere nikke gjenkjennende til hvordan de har formidlet bokas magi gjennom høytlesning. Formidlingseffekten ved høytlesning er ofte så sterk at mottakerne trollbindes og sitter igjen med evige inntrykk. Dette er interessant å synliggjøre da oppfatningen om egen rolle som formidler vil gjenspeile hva du ønsker at elevene skal oppleve. Forfatteren selv ble oppsøkt av elever som etter 30 år mintes lesestunden med Astrid Lindgrens Brødrene Løvehjerte og lesestunden i adventstiden med tente stearinlys. En slik stemningsfull formidling kan vanskelig gjenskapes gjennom filmatisering.

Håland og Ulland (2014) ytrer at det spesielle med at læreren leser skjønnlitteratur for klassen er fellesskapet elevene blir en del av. Gitt at læreren bruker intonasjon og kroppsspråk kan høytlesningen gi elevene varige inntrykk og opplevelser som de kanskje ikke ville fått ellers. Høytlesning vil fint plasseres som et ledd i tilpasset opplæring, (heretter forkortet til TPO).

2.8 Tilpasset opplæring

Alle lærere i skolen plikter å jobbe mot prinsippene til TPO, som er nedfelt i § 1.3. i Opplæringsloven (2008). Prinsippene kan meget forenklet fremstilles med få ord. Kort forklart går TPO ut på at opplæringen skal tilpasses forutsetningen og evnene til den enkelte elev. Alle elevers læringsprosess er individuell. For at læreren skal klare å favne flest mulig elever over tid med sin undervisning, er variasjon et nøkkelord. Kunnskapsdepartementet har i melding til stortinget trukket fram at variasjon av undervisning er et av kjennetegnene for

TPO (Meld.St. nr. 16, 2006–2007, s. 76). For å fremme både felleskapets og den enkelte elevs læring over tid, vil variasjon av blant annet arbeidsmåter og lærestoff være gunstig. Variasjon i organisering og intensitet i undervisningen likeså.

TPO og variasjon som nøkkelord kan aktualisere problemstillingen ytterligere.

Grunnleggende teorier om læring, fremmer at alle lærer på ulike måter. Noen elever lærer best ved å lytte, andre ved å se. Noen må lese selv, mens andre må gjøre. Å variere undervisningstilnærmingene kan en møte alle elevenes læringsforutsetninger på sikt. Det er antakelig ingen overdrivelse å si at norskfaget, som står i spenn mellom så mange faktorer, er et utfordrende fag å undervise i. Det å finne de gode tekstene og det å la elevene møte dem for ved at en engasjert lærer leser høyt, faller direkte inn under prinsippene om tilpasset opplæring.

Hennig (2012) viser til lærerens handlingsrom i det litterære klasserommet, og å bygge på elevenes leseerfaringer, litterære kompetanse og faglighet. Videre mener forfatteren at lærerens valg av litteratur burde bygges på elevenes litterære leseferdighet, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og bevissthet om lesing. Dette betegner elevenes litterære kompetanse. Da skal lærer holde et fokus på hva elevene vet, hva de kan og bygge broer mellom disse. Det Hennig referer til stemmer godt overens med et element i TPO ved at lærer tilpasser undervisningen med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Lærer må tilrettelegge for et møte med litteratur som oppleves relevant og interessant. Lærer må tilgjengeliggjøre og veilede, og la elevene få gjøre oppdagelser og tolkninger.

2.9. Motivasjon og deltagelse

Formidling handler ikke bare om å gi elevene en opplevelse, men også en deltagelse. Som nevnt over (kap. 1.3) handler ikke formidling om å overføre fortolkninger, men å la elevene (mottakeren) delta. Haraldsen-Jjupskås (2016) mener at å lese felles tekst gir et godt fellesskap for læring, noe som også faller fint inn i TPO. Videre viser han til det å skape stemning og forventning rundt lesesituasjonen vil vekke leseglede og litterær interesse, noe som er spesielt viktig for de yngste elevene. Samtidig viser han til de tidligere nevnte elementene, medbestemmelse og motivasjon. Parallelt med fellesskapet en slik lesesituasjon gir, vil motivasjonen og engasjementet opprettholdes, da elevene gis medbestemmelse og medvirkning. Forfatteren sier at ved å la elevene velge tekster som interesserer dem, heller enn å velge for dem, vil motivasjonen for lesing øke.

Lesing av felles tekst etterfulgt av lærerstyrte samtaler er en måte å formidle litteratur på som er ideell, noe vi som lærere burde strekke oss mot å gjennomføre. Det er en form for leseoppdragelse hvor lærer styrer samtalen mot et helt bestemt mål. I forhold til problemstillingen min er dette interessant å løfte frem da det til dels vil kunne besvare lærerens handlinger.

2.10. Lærerstyrte litterære samtaler

Håland og Ulland (2014) påpeker at en god formidlingssituasjon kan styrke sosiale relasjoner i klasserommet ved at elevene gis felles referanserammer. Disse kan utvikles videre gjennom litterære samtaler som igjen er med på å øke innsikt i andres opplevelse og inntrykk. Læring i fellesskap gjennom litterære samtaler er et fint eksempel på litteraturformidling.

Å lese en felles tekst i klassen vil også Aase (2005, s. 107) slutte seg til. Hun peker på innholdet i begrepet tolkningssfellesskap. Fellesskapet det her refereres til inkluderer alle elevene og med lærer som kyndig veileder. En slik kollektiv klassesamtale er velegnet i forbindelse med prinsippene om TPO. Hvis disse litterære samtaler skal fungere, må lærer utvikle samtalen mot et mål, presentere veloverveide spørsmål til den aktuelle teksten. Skolen tilrettelegger da kollektive lese- og læringssituasjoner og knytter dermed inn solide sosialkonstruktivistiske teorier om læring fra blant annet Vygotskij (Skarðhamar, 2011). Teoriene som passer inn i den forbindelse, baserer seg på det sosiale aspektet og læring i fellesskap, som nevnt tidligere. En måte å forstå læring på, handler om at vi lærer i et kollektivt fellesskap, sammen med andre, i dialog med andre, som tidligere nevnt i forbindelse med sosialkonstruktivisme. Altså; den litterære samtalen harmonerer med læringsteorier som vektlegger læring i fellesskap.

Gjennom en litterær klassesamtale øker man sin egen forståelse, via input fra andre da samtalen inkluderer alle, også et element som styrker TPO. Læreren skal formidle litteratur til elever og lede litterære samtaler. En godt gjennomført litterær samtale kan jo gi både lærer og elever aha-opplevelser, både fordi man forstår teksten bedre, man forstår kanskje menneskene bedre, og man opplever et inkluderende og aksepterende fellesskap i klassen. Via kollektive samtaler om tekst, kan man utvikle og vokse intellektuelt og følelsesmessig, som et dannet menneske. Jeg vil se nærmere på begrepet dannelse da det trekkes inn som en faktor i den litterære veksten.

2.11. Dannelse gjennom litteratur

Å bli eksponert for litteratur som gir innsikt til endring er en av mulighetene norskfaget gir. Litteratur innbyr til en estetisk opplevelse og det er meget individuelt hva mottakeren får ut av formidlingen. Dette er faktorer som har sammenheng og kan trekkes inn i forbindelse med problemstillingen. Filosofen Martha Nussbaum (2016) hevder at litteratur som kunstform er sentral i oppøvingen av narrativ forestillingsevne, noe som gjør elevene i stand til å forstå valg som andre tar, og om hvordan andre ser på verden. Hva man får ut av å lese litteratur eller å bli lest for kan være både subjektivt og individuelt. Nussbaum (2016, s. 12) forklarer begrepet litteratur som kunst, dermed kan vi si at litteratur er en kunstform da ord, poesi og fantasi danner bilder i leserens sinn. Jeg finner lignende tanker i Stenstad (2017) som sier at gjennom å bli kjent med litteratur kan elevene oppnå økt viten som legger grunnlaget for videreutvikling. Formidling av litteratur kan bidra til å belyse samfunnsaktuell tematikk, samt til å gi elevene anledning til å se seg selv i forhold til andre. Gjennom å lese skjønnlitteratur vil elevene kunne øve seg på å sette seg inn i et annet menneskes sinn og tanker.

I den forbindelse retter Stenstad (2017) fingeren mot norsklærerens rolle som formidler. Han sier at barns vei inn i litteraturen i stor grad står og faller på norsklæreren. «Hennes og hans mulighet til formidling, lesestimulering og bokglede er avhengig av den enkelte pedagogs initiativ, entusiasme og oppfinnsomhet» (2017, s. 47) Norsklærerens rolle som formidlere er altså viktig og avgjørende for å introdusere elevene for litteratur. Jeg har sett nærmere på hva de ulike lærerne vektlegger (Lekanger, 2020) og jeg har funnet at lærere viser seg som forskjellige i handlinger og valg. Dette begrunnes i problemstillingens kjerne, hvordan de ser på sin egen rolle. Likevel skal alle lærere ha en grunnleggende pedagogisk fellesplattform, gjennom utdannelsen sin.

2.12. Lærere vektlegger forskjellig - Litteraturen som spenningspunkt

Norfag-forskningen presenterer hvordan skandinaviske lærere ser på sine profesjonsidentiteter og blir presentert i Brumo et al. (2017). Her fremkommer det at norsklærere oppfatter jobben sin meget forskjellig. Felles for lærere er at de skal ha en godkjent lærerutdanning som inneholder komponentene fag, praksis, pedagogikk og fagdidaktikk. Den formelle utdannelsen rustet læreren til yrket, likevel er litteraturformidling en praksis som i stor grad fordrer individuelt engasjement. Enkelte lærere vektlegger å formidle historie og kulturarv, mens andre lærere vektlegger annerledes og ser på norskfaget som et nyttefag. Lesing og skriving vil kanskje da være hovedfokuset. En tredje lærer vektlegger muligens dannelse og det estetiske fokuset (Brumo et al., 2017, s. 76). Dette gir et veldig stilisert bilde av læreres

fokusområder, men kan bidra til å illustrere forskjellene. Det er her de ulike individene viser seg som litteraturformidlere til elevene.

2.13. Lærerens frie valg: Subjektiv smak, lærebokas trygghet eller et dristigere valg?

I forbindelse med problemstillingen jeg har valgt, har jeg stilt et forskerspørsmål som jeg vil belyse og diskutere. Jeg ville finne ut sammenhengen mellom hvordan de beskriver formidlerrollen sin og den litteraturen de velger. I den sammenhengen vil jeg nevne Kjelens doktoravhandling (2013). Jeg har funnet (Lekanger, 2020) i forskningen hans at litteraturvalget til norsklærerne avhenger av flere elementer. Profesjonelle faktorer som blant annet utdanningsbakgrunnen, individuelle fagdidaktiske vurderinger og tolkninger av målene i læreplanen og kolleger var nevnt som kunne påvirke hvordan læreren handlet i forhold til litteraturvalget. Videre viser individuelle sammenhenger; lærerens egen subjektive smak og lærerens eget kjønnsperspektiv, tanker om teksten gir utgangspunkt for diskusjon. Faktorer som tilgjengelighet til tekster og er også et moment som kan påvirke.

Kjelen forskning viser at lærernes utdanningsbakgrunn er et av momentene som er avgjørende for litteraturvalget. Det kommer frem av undersøkelsene hans at lærere med en solid faglig bakgrunn gjør dristigere valg enn lærere med minimumskompetanse. Sistnevnte velger naturlig nok ofte den tryggeste veien. Han har også diskutert temaet for eller imot kanonisering av litteratur i skolen. Dette er et moment jeg skal gå nærmere inn på i funn og drøftingskapitlet. Et annet moment fra Kjelen studie er faktumet om at lærerens subjektive smak og personlig lesing påvirker litteraturvalget. Kolleger og skolekultur er faktorer som kan spille inn, spesielt på større skoler, hvor det ofte er parallellklasser og flere lærere som samarbeider om faget. Hva som finnes tilgjengelig av tekster kan videre være utslagsgivende for valg av litteratur. Økonomi kan være et element som spiller inn i forhold til kopieringer, klassesett av bøker og tilgang til nettbrett og PC-skjermer (Kjelen, 2013).

De fagdidaktiske vurderingene lærere gjør knyttes til overveininger om hva som kan fungere i deres klasse, for deres elever. Her kan lærerens eget kjønnsperspektiv komme frem som tanker om hva gutter og jenter liker å lese. Et annet utgangspunkt kan være å velge litteratur for å fremme diskusjon og som forventning om et engasjement. Et poeng som Kjelen (2013, s. 156) trekker frem er at de lærerne som holder seg faglig oppdaterte og engasjerte i litteratur er de som i størst grad tar ansvar for litteraturvalget.

Som nevnt innledningsvis så har lærerne liten hjelp i læreplanene da det hverken nevnes noen konkrete verk eller forfattere. Læreplanen er dermed åpen for tolkning, så når det kommer til å gjøre valg basert på tolkninger av denne vil det kunne resultere i store forskjeller. Uansett valg av litteratur må dette tas med bakgrunn i litteraturredidaktisk argumentasjon. At dette henger sammen med forskjeller i utdanningsbakgrunn er et interessant moment. Kjelen (2013) stiller seg kritisk til hvordan enkelte lærere velger å basere undervisningen på bruk av læreboka mens andre leter etter tekster ut ifra mål og læreplan.

2.14. Litteraturundervisning etter læreboka?

(Kjelen, 2013) sier at skolen er sentral i arbeidet med å formidle litteratur til samfunnet. En av tingene han undersøker er hvordan norsklærere jobber med litteraturundervisning i skolen. Han trekker frem en utfordring med at utstrakt bruk av læreboka som ikke er dekkende i faget, er en utbredt praksis. Denne skepsisen til slavisk bruk av læreverkene finner jeg også i Nordstoga (2003, s. 145-146). Han stiller seg kritisk til at norsklærere underviser mer etter lærebøkene enn etter læreplanen. Videre hevder han at læreplanene må leses som mer enn kortsiktige mål. Vi må heller se på den overordna ideologien og fagsynet i et undervisningsaspekt, enn på alle detaljene som ligger i kompetansemålene. Jeg vil sitere forfatteren direkte da det sammenfaller godt med problemstillingen: «Det viktigaste er at det er vårt eige syn på det å vera norsklærar som styrer våre val og våre prioriteringar» Nordstoga (2003, s. 145).

Hennig (2012) løfter frem spørsmål som «Hva ville det si om elevene ikke lærte noe om Ibsen på skolen?» Dette er spørsmål som er meget aktuelle å undre seg over, da det kan ha betydning for læreren som formidler. Et aspekt i spørsmålet til Hennig, ligger i tradisjonsoverføringen. Slik det er nå er det opp til hver enkelt lærer å bestemme om de skal inkludere Ibsen i sin undervisning, og med det kommer et overordnet samfunnsaspekt til syne. Lærers valg av litteratur går også parallelt med hva han eller hun velger bort. Balansegangen vil bli å inkludere både det kjente og kjære, samt nyere utgivelser. Jeg vil tro at lærere som underviser om Ibsen, tenker at elevene har nytte av å kjenne til forfatteren og gjør seg umak for å finne spennende måter å arbeide på som motiverer elevene.

Kildene som jeg har referert til og presentert her i teorikapitlet tar jeg med meg videre i drøftingskapitlet. Da vil jeg se på de empiriske funnene med teoretiske briller og se funn og forskning opp mot problemstillingen og drøfte disse. I det kommende kapitlet skal jeg forklare hvordan jeg har gått fram for å samle inn dataen og fremlegge mine metodiske valg og overveininger.

Metodekapittel

3.0. Samfunnsvitenskapelig metode

Jeg skal her vise valgt metodisk tilnærming, samt drøfte og reflektere over valgene jeg har tatt i dette prosjektet. Problemstillingen jeg har hatt med meg hele veien, er det overordnede spørsmålet som har gitt retningen for det som skulle utforskes, nemlig: «Hvordan ser norsklæreren på sin rolle som formidler»?

3.1 Posisjonering

For å forsøke å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fire lærere og studert forskningslitteratur, som jeg har presentert i teorikapitlet. Jeg har funnet en god del forskning som tar for seg hvordan litteraturundervisningen foregår i ungdomstrinnet og i videregående skole. Forskning på litteraturundervisningen i barnetrinnet derimot, er det mindre av. Derfor har jeg valgt å fokusere på lærere i barnetrinnet. Det vil være mitt bidrag til å utvikle ny kunnskap i fagfeltet, noe som kan være relevant og aktuelt for andre å lese.

3.2 Mitt vitenskapelige metodevalg

For å belyse og diskutere problemstillingen har jeg søkt svar på to måter. Det ene er et litteratursøk omkring tidligere forskning gjort på fagområdet. Artiklene og bøkene jeg har presentert i teorikapitlet, danner det teoretiske bakteppet for problemstillingen min. (begrunnelse for valgt litteratur har jeg forklart i avsnitt 2.0. – 2.0.4.) Hovedsakelig har jeg søkt på norske titler, altså i Norsk forskning som angår litteraturvalg og formidling av skjønnlitteratur. Jeg har brukt universitetsbibliotekets søkemotorer Oria, Eric, Cristin og Idunn aktivt til dette formålet, samt lett i NSDs register over vitenskapelige publiseringskanaler.

Gjennom litteratursøket har jeg funnet teoretiske beskrivelser av den ideelle litteraturformidleren, samt forskning som viser at realiteten ikke nødvendigvis er slik. Jeg har derfor ansett det som nødvendig å selv intervjuet lærere for å kaste mer lys over problemstillingen. Det andre måten er derfor egen empirisk innsamling av data via intervju av fire norsklærere. Jeg har intervjuet, transkribert lydfilene til skriftlig tekst, analysert og tolket teksten ved hjelp av hermeneutisk/fenomenologisk metode. Kanskje kunne jeg finne noe annet enn det den tidligere forskninga viste?

3.2.1. Hermeneutikken

Hermeneutikk som begrep betyr fortolkningslære, og prinsippene som følger hermeneutikken er subjektive, fortolkende prosesser. Denne typen forskning krever bevissthet om at vi har erfaringer og forutforståelser som har betydning for fortolkningsprosessen (Dalland, 2012). For å utdype dette kan vi tenke at når vi skal forstå noe nytt, begynner vi ikke «fra null», vi kan noe om emnet fra før. Vi har bygd opp vår kunnskap via erfaringer opp gjennom livet. Erfaringene våre utgjør den forforståelsen vi har med oss når vi tolker ny informasjon. Den nye informasjonen ses i sammenheng med det vi allerede vet og glir nå inn og relateres mot en helhet.

Presentasjonen og tolkningen av litteratursøket, samt dataanalysen vil være et ledd i hermeneutisk tradisjon. Her vil min forforståelse om emnet danne grunnlaget, og jeg tilføyer ny informasjon ved svarene jeg samler inn fra informantene. Videre fortolkning vil skje fortløpende i gjennomgang av teksten. Forståelsen/fortolkingen beregnes av det som allerede er kjent og det som man allerede vet (Fuglseth, 2006). Likevel er det er også et element av subjektivitet inne i bildet som retter seg mot fenomenologien.

3.2.2. Fenomenologien

Referansepunktet i fenomenologisk metode er mennesket, altså den som lar seg intervju, i dette tilfellet læreren. Å få innsikt i andres livsverden og å skape mening er et sentralt nøkkelpunkt i fenomenologisk retning (Johannessen et al., 2010). I problemstillingen har jeg spurt hvordan norsklæreren ser på sin rolle som formidler? Innledningsvis nevnte jeg også forskerspørsmålet jeg vil undersøke: Hva er sammenhengen mellom hvordan de beskriver formidlerrollen sin og den litteraturen de velger. Disse spørsmålsformuleringene vil falle inn under en fenomenologisk metode da det er lærerens virkelighet jeg vil ha informasjon om.

3.3. Kvalitativt forskningsdesign og metode

Den første metodologiske overveielser jeg tok stilling til, var at for å besvare problemstillingen ville jeg intervju lærere. Det neste var om hvorvidt jeg skulle bruke en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming. Disse er to grunnleggende forskjellige retninger som vil kreve ulike forberedelser og forskjellig gjennomføring. En kvantitativ metode kjennetegnes ofte med innsamling av større mengder data gjennom spørreundersøkelser (Dalen, 2011). Tellbart og målbart er stikkord som gjelder for kvantitativ metode. Kvalitativ metode derimot stammer fra begrepet «kvalitet» som viser til fenomener og egenskapene for disse. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved å forstå menneskers handlingsprosesser i en naturlig kontekst. Sagt på en annen måte, gjennom en kvalitativ undersøkelse prøver jeg å

danne meg et bilde av informantens perspektiv når det gjelder et spesifikt forskningsfokus. En kvalitativt intervjuform vil samsvare med problemstillingen min da jeg vil rettesøkelyset mot informantenes syn på egen rolle som litterær formidler og hva som ligger til grunn for deres handlinger.

3.4. Intervju

Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to mennesker som snakker om et felles tema (Kvale og Brinkmann (2009) i (Dalen, 2011)). Fordelene med å anvende et kvalitativt intervju som metode ligger i fleksibiliteten. Strukturen på intervjuet avgjør hvordan intervjuet blir. Jeg bestemmer overordnet tema, men kan la informanten bestemme hvor dypt vi skal inn i ulike områder. Denne metoden er spesielt godt egnet for å komme nærmere informantenes subjektive opplevelser og tanker.

3.5.1. Semistrukturert intervju

Metoden jeg har anvendt et kvalitativt intervju i semistrukturert form. Det semistrukturerte intervjuet skiller seg fra det strukturerte intervjuet i den ene enden og det ustrukturerte i den andre enden. Som det kommer frem av begrepene vil det strukturerte intervjuet ha fastlagt tema og spørsmål, som stilles til informantene i samme rekkefølge. En slik metode vil være hensiktsmessig hvis jeg ville finne ut hvor mange som svarte ja eller nei på et bestemt spørsmål. Dette står i kontrast til det ustrukturerte intervjuet hvor det ikke er forberedte spørsmål, men tema er gitt og spørsmålene tilpasses direkte i situasjonen.

Det semistrukturerte intervjuet gir anledning til å tilføye spørsmål og tilpasse rekkefølgen på spørsmålene underveis og etter behov. Til hjelp for min undersøkelse har jeg utarbeidd en intervjuguide som danner utgangspunktet for intervjuet, og som inneholder både spørsmål og stikkord. Denne ble brukt av meg som et utgangspunkt og en sjekklister for at jeg skulle få besvart alle punktene. Jeg har gitt rom for informanten til å fortelle, samtidig har jeg kunnet stille eventuelle oppfølgingsspørsmål.

3.5.2. Abduktiv tilnærming

Jeg har formulert forskningsspørsmålene slik at de er åpne. Spørsmålene blir da retningsgivende, ikke styrende. Informantenes ytringer gir et spillerom for meg å undersøke dypere der jeg finner det interessant. Ved at intervjustrukturen er åpen kan jeg finne at enkelte av mine antagelser bekreftes. Videre kan andre antagelser avkreftes, samtidig kan også nye elementer tilføyes. Denne tilnærmingen kalles abduksjon og kjennetegnes av at forskeren leter etter sannsynlige forklaringer ved å veksle mellom teori og empiri (Larsen, 2017).

3.5.3. Intervjuguiden

Spørsmålene i intervjuguiden skal være basert på problemstillingen, men samtidig være åpne slik at informantenes beskrivelser kan gi nye refleksjoner og innsikt. Prosessen med å utarbeide intervjuguiden handler om både den overordnede problemstillingen, og konkrete underliggende spørsmål (Dalen, 2011). I et semistrukturert intervju er gangen ikke fastlåst, slik at jeg kan bruke subjektivt skjønn og stille relevante tilleggsspørsmål når jeg ser det hensiktsmessig. Disse kan være for å oppklare eller for å gå dypere inn i tematikken. Slike spørsmål kan være utslagsgivende både med tanke på validitet og om hvorvidt jeg klarer å skape et godt og innbringende møte med informantene (Dalen, 2011). Overordnet har jeg hatt følgende kriterier i bakhodet når jeg har utformet intervjuguiden: Er spørsmålene tydelige? Gir spørsmålene rom for at informanten kan få utdype? Er spørsmålene ledende? Inneholder spørsmålene sensitive områder? (Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 3).

3.6. Forarbeid

Å gjennomføre empiriske datainnsamlinger har krevd enkelte forberedelser. For å få lov til å gå i gang med et slikt prosjekt kreves det en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (heretter forkortet til NSD). Det har også bestått i å gjøre en utvelgelse av informanter, samt tekniske forberedelser til gjennomføringen av intervjuene.

3.6.1. Godkjenning av prosjektet

Jeg har kvalitetssikret arbeidet i forkant ved å melde prosjektet til for godkjenning via et digitalt meldeskjema. Meldeskjemaet (se vedlegg 2) skulle også deles med prosjektansvarlig, som også er min veileder. NSDs vurdering ble at behandlingen av personopplysninger i prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen og jeg fikk klarsignal til å gå i gang. (Godkjenningsvurderingen er vedlagt som vedlegg 1)

Kravet fra NSD for godkjenning var blant annet å innhente samtykker fra informantene slik at behandlingen av personopplysninger kunne godkjennes og registreres. Dette skulle være en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse i form av en underskrevet samtykkeerklæring. (Denne samtykkeerklæringen er en del av meldeskjemaet, vedlegg 2). Slik er informantene blitt orientert om at gjennom prosjektet mitt, er deres identitet og personvern ivaretatt. I selve intervjusituasjonen har jeg også repetert informasjon om at det er frivillig å delta, at de hadde anledning til å trekke seg når som helst samt kreve hele intervjuet slettet.

3.6.2. Utvalg av informanter

For å samle inn et empirisk datamateriale måtte jeg ha et antall informanter. Det minst tenkelige antallet ville være å intervjué én lærer, noe som er i minste laget for en masteroppgave. For å få et bredere, mer variert og kanskje mer sammensatt materiale som likevel er overkommelig innenfor det tidsperspektivet jeg har, valgte jeg å intervjué fire informanter.

Jeg har strategisk utvalgte informanter, i motsetning til et tilfeldig utvalg. Felles for informantene, er at de er norsklærere i barnetrinnet, og jeg har valgt to som underviser fra første til fjerde trinn og to som underviser fra femte til sjuende. Slik har jeg representert både småtrinn og mellomtrinn i undersøkelsen. I valget av informanter har jeg også prøvd å inkludere en viss bredde i antall års erfaring som lærer, og utdanningsbakgrunn. Det at jeg kun har med kvinnelige lærere og ikke menn, kan ses på som en mulig svakhet da det kunne vært interessant å kunne se om det fantes noen kjønnsperspektiver som jeg som kvinnelig lærer ikke ser. Likens er det et faktum at jeg i materialet mitt har med lærere som er begrenset til Nordland fylke. Det kan da også vurderes som en svakhet, når det kommer til lokal tilhørighet og kulturelle synspunkter.

Det har også vært viktig å ha informanter med rikelig kjennskap til fenomenene jeg skal studere og som har gode evner til å uttale seg. Informantene er strategisk valgt med utgangspunkt i et mer eller mindre overfladisk kjennskap. Det er lærere jeg har møtt, men jeg vil ikke gå nærmere inn på hvor jeg har møtt dem, for å beskytte deres identitet. I forbindelse med dette kjennskapet har jeg observert, blitt interessert og fasinert over praksisen til disse lærerne.

Det første jeg gjorde var å sende jeg dem en forespørsel på e-post som de responderte positivt og raskt på. Det neste jeg gjorde var å sende dem skriftlige invitasjoner i posten, om å delta i mitt forskningsprosjekt i posten, sammen med samtykkeerklæringen som skulle returneres i en ferdig frankert svarconvolutt. Informerte samtykker betyr i all hovedsak at informantene er informert om hvorfor de skal bli intervjuet, om alt som skal foregå i intervjuet, og hva som skal skje med dataen de gir fra seg (Dalen, 2011). Samtlige informanter godkjente samarbeidet.

3.6.3. Gjennomføring av intervjuene

Jeg har sett på intervjuet som en forskningssamtale. Tilnærmingen bygger på et kvalitativt ønske om å forstå verden fra informantens side (Johnsen, 2006). I gjennomføringen har jeg forsøkt å tilrettelegge for en trygg og god intervjusituasjon. Jeg har tatt stilling til om

intervjuene har vært mulig å gjennomføre ansikt til ansikt, eller om jeg måtte bruke en digital løsning. Dette er elementer basert på den pågående covid-19 pandemien og som har gitt meg en del usikkerhetsmomenter. I tråd med anbefalinger og regler fra myndighetene, har jeg valgt å gjennomføre intervjuene ved hjelp av digitale løsninger. Fysisk avstand til informantene er også en årsak til at jeg har valgt digitale intervjuer.

Intervjuene ble gjort i et virtuelt møterom i netjtjenesten Teams. Jeg hadde på forhånd avtalt tidspunkt og sendt ut en invitasjon til møtet. På forhånd hadde jeg også gjennomført et testintervju for å forberede meg til situasjonen og for å kontrollere alle funksjonene. Jeg ville forsikre meg om at lyd kvaliteten var grei og at lydfilen ble lagret på rett plass og at den var brukbar lydmessig.

Teams har opptaksfunksjon som ville vært optimalt å bruke for å analysere reaksjoner i kroppsspråk og mimikk. Dessverre fikk jeg ikke anledning til å bruke denne da sikkerheten i sky lagringen ikke er god nok for universitetets regler for personvern. Selve intervjuet ble derfor tatt opp med diktafonapp, koblet opp mot et digitalt nettskjema hvor det ble lagret forsvarlig. For å få tilgang til dataen måtte jeg bruke min feideinnlogging via universitetet. På denne måten har jeg oppnådd et digitalt ansikt-til-ansikt-møte, samtidig som vi har ivaretatt sikkerheten rent helsemessig og jeg har ivaretatt identitetssikkerheten til informantene. Dette var en heldig måte å gjennomføre intervjuene på. I et reelt møte kunne jeg fått observert hele personen, mens i et digitalt møte ble denne muligheten til kun å vurdere ansiktsmimikken. Det andre alternativet ville være å intervjuer pr telefon, men da ville jeg mistet verdifulle observasjoner som kunne være interessante å ha med i analyse.

I utgangspunktet har jeg stilt samme de spørsmålene til samtlige av informantene. Jeg har bevisst forsøkt å bruke noenlunde samme formuleringer, rekkefølge og innfallsvinkel i spørsmålsstillingen. Men siden intervjuformen er semistrukturert og kvalitativ, har jeg kunne spørre litt omkring informantenes svar. Basert på deres respons har jeg gått mer inn i detaljer og spurt mer inngående for å danne meg en bredere forståelse.

Ved å gjennomføre en slik digital løsning vil man alltid ha en underliggende frykt for at noe går galt. Jeg benyttet både et nettbrett og egen mobiltelefon som to diktafonenheter for å sikre meg at i alle fall den ene gav et ok resultat. Dette viste seg å være lurt, da den ene diktafonenheten sluttet å virke midt i et intervju.

3.7. Etterarbeidet

3.7.1. Transkribering

Direkte etter intervjuet var avsluttet gikk jeg i gang med å skrive om lydopptaket til tekst, eller å transkribere, mens jeg hadde inntrykkene ferskt i minnet. For å spare meg litt tid og for å slippe å skrive alt brukte jeg dikteringsfunksjonen i Word. Dette var en prosess som innebar å lytte, stoppe, lese inn og lytte på nytt, setning for setning. Utfordringen med en slik måte å jobbe på er at dikteringsfunksjonen i Word ikke forstår min nordnorske dialekt, så derfor måtte alt leses inn på et mer forståelig bokmål. Deretter gikk jeg tilbake og lyttet på nytt, mens jeg leste teksten for å kontrollere at jeg hadde fått med meg alle ordene. Slik rettet jeg opp småfeil og kvalitetskontrollerte all teksten. Dette var en nitidig og tidkrevende prosess, men på denne måten fikk jeg transkribert fire intervjuer som sammenlagt ble til 49 sider ren tekst. Jeg har på denne måten samlet inn utfyllende datamateriale fra informantene. Jeg har i denne fasen evaluert om hvorvidt jeg har fått svar på det jeg etterspør? Om det passer med problemstillingen? Og om jeg eventuelt må stille noen oppfølgingsspørsmål?

Jeg har i etterarbeidsfasen stilt noen oppfølgingsspørsmål til informantene via epost. Både som felles spørsmål til samtlige, men også individuelle oppklaringsspørsmål til hver enkelt. Basert på mine spørsmål og informantenes svar har jeg til slutt oppsummert disse og sammenlignet dem.

3.7.2. Koding og kategorisering

Etter transkriberingen begynte jobben med å analysere den innsamlede dataen. Jeg strukturerte besvarelsene i kategorier som rettet seg mot hovedelementer jeg bygde oppgaven rundt. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og spisset spørsmålene til koder som jeg kunne kategorisere dataen mot. Slik dannet jeg 16 koder. Kodene dannet grunnlaget for kategoriseringen av data som jeg satte inn i en tabell med svarene fra informantene.

I arbeidet med å plassere tekst i kategorier har jeg flere ganger lest igjennom materialet og funnet svar som jeg har flyttet inn i kategorier hvor de passet. Jeg har vært bevisst på å ikke dra teksten ut av sin kontekst, men plassere den tematisk. Prosessen med å begrense datamengden slik at data som er uvesentlig for å belyse problemstillingen blir luket vekk, kalles datareduksjon. Dette gav meg en bedre oversikt over materialet. Denne prosessen reduserte 49 sider ren transkribert tekst til 21 sider datamateriale.

Samtidig hadde jeg fremdeles voldsomme mengder tekst, så jeg har måttet kutte ned på utsagnene, og konkretisere dem. Jeg har lagt ved et eksempel under, Figur 1. Figuren kun en side og er tatt med her som en synliggjøring av denne prosessen. Her står kodeordene til venstre, med informantenes svar på rekke og rad bortover.

Kolonnen til høyre er mine tolkninger. Her har jeg notert inn likheter i dataen og andre interessante funn som skiller dem fra hverandre. Etter ytterligere bearbeiding og omskriving av uttalelsene ble materialet redusert til 10 sider. På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over den store mengden data, noe som gjorde det lettere å finne mønster og et grunnlag for å sammenligne (Larsen, 2017, s. 114).

Omskriving og mer Bearbeiding av data					
Kode	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Tolkninger
bakgrunn	6. trinn - norsk, musikk og matematikk. Undervist i norsk i 25 år 4 årig lærerutdanning. Jeg har hatt lyst til det siden jeg var lita.	4. trinn- jeg har alle fagene Undervist i norsk i 7 år. Allmennlærerutdanning + GLU genuint ønske om å gjøre en forskjell i ungene sitt liv.	4. trinn - alle fagene selv Undervist i norsk i 37 år! Treårig lærerutdanning Jeg var bare 10 år da jeg var jeg var helt tydelig på at jeg skulle bli lærer.	6. trinn – alle undervisningstimer i egen klasse Undervist i norsk i 24 år. 4 årig allmennlærerutdanning Det var helt tilfeldig at hun ble lærer...	Alle underviser på barnetrinnet, og har lang fartstid. Har stort sett alle fagene selv, bortsett fra L1.
Egen lesing	Leser og hører mye lydbøker.	Åh, Jeg elsker å lese. jeg hadde en norsklærer som introduserte oss til lesing da jeg gikk i første til tredje Vil gi videre denne gleden av å lese bøker. viser dem at jeg leser masse selv, og vise dem hvor viktig det er.	Jeg leser mye og jeg lar elevene mine få vite at jeg leser bøker. Har gode minner fra å bli lest til som barn. Foreldre og besteforeldre, lærere	jeg leser! Jeg har alltid bøker på sengekanten, på reise og på hytta.	Ale er lesere og bruker litteratur som avkobling. L2 og L3 har med seg egen erfaring i klasserommet av at de ble lest for.

Figur 1 Videre bearbeiding av data, datareduksjon, konkretisering og tolkning

3.7.3. Analyse av funn og drøfting

Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse omkring fire læreres syn på egen virkelighet.

Analysen av datamaterialet baseres på informantenes svar på mine spørsmål. Dette arbeidet har gitt meg et innblikk i fire læreres tanker om sin rolle, deres hverdag i klasserommet, og hvorfor de gjør som de gjør. Disse svarene vil jeg bruke som et ledd i en fortolkningsprosess og se om hvorvidt jeg kan finne tendenser som samsvarer med det jeg finner i tidligere forskning og som også sammenfaller med egne erfaringer i undervisning og som kan gi et større bilde.

Jeg har lett etter mønstre og etter ting som slikker seg ut. For å synliggjøre denne prosessen har jeg inkludert en forenklet utgave av denne tabellen (fig. 2). Her er kun kodeordene tatt med og en kort sammenfatning av utsagnene.

Analyse av datamateriale

Kode	Sammenfatning av utsagnene fra informantene
Bakgrunn	Informantene underviser på barnetrinnet, og har lang fartstid. Har stort sett alle fagene selv.
Egen lesing	Samtlige er lesere og bruker litteratur som avkobling. L2 og L3 har med seg egen erfaring i klasserommet av at de ble lest for.
Norsk-faget	Norskfaget er et viktig fag. Det danner grunnlaget for alle de andre fagene og for å klare seg godt i samfunnet.
Formidling	Felles: å overbringe eller å gi noe videre. De måtte tenke over begrepet formidling..
Dannelse	Felles: Få et annet perspektiv. Se andre, se seg selv og sin rolle. De har en felles referanse på begrepet, men inntrykket av hvordan litteraturen brukes i denne sammenhengen er litt ulik.
Kanon?	Felles for gruppa er at de ønsker noe, men ikke som streng styring. Heller en idebank eller en tilleggsressurs til læreplanen. Ønsker frihet til å velge og kunne engasjere elevene i den litteraturen de har et forhold til. Samtidig vil de kunne ha en viss føring for å bevare og videreføre kultur og tradisjoner.
Litteraturvalg, basert på hva?	De setter pris på metodefrihet og valgfrihet, men ønsker noen føringer.
personlig smak?	Informantene drar inn egne leseerfaringer i undervisningen. L2 og L1 er litt obs på at utvalget kan bli litt snevert hvis det kun baseres på dette.
Tradisjon?	Felles: ønske om å overbringe kjennskap til tradisjoner og kultur.
Tema?	De bruker litteratur for å løfte frem ulike tema. Skiller litt på tema som ligger i læreplanen, men og på sosial kompetanse og identitetsutvikling.
Kollegaer	Kan bruke kollegaene. Men disse brukes i ulik grad
Læreboka	Felles: har læreverk, og det er bra til noe, men de finner fram elementer fra øvrig også.
Annet	To tar opp bruk av litteratur som sjangerundervisning. Flere bruker biblioteket, to leter aktivt på nett og savner et arsenal av materiale.
Litterære samtaler	Her er det litt uenighet om gjennomføring av litterære samtaler med klassen sin.
Litteratur fra egen lesing	Samtlige i gruppa har med seg egne leseerfaringer i undervisningen.
Litteratur fra lærerutdannelsen	Ingen av informantene mener lærerutdannelsen er medvirkende i særlig grad til inspirasjon som litteraturformidler i deres undervisning i dag. To av informantene minnes at Tove Jansson var i fokus.

Figur 2 Analyse av datamateriale

3.7.4. Drøfting

I prosessen med etterarbeidet av intervjuene har jeg sett, vurdert og tolket funnene opp mot teoribegget og forskningen jeg har studert. Forskningen jeg har studert vil vise funn som er gjort tidligere. Faglitteraturen jeg har studert vil representere det ideelle, mens funnene jeg presenterer vil stå for realiteten i mine informanternes hverdag. I drøftingen vil jeg se etter sammenhenger, finne likheter og vurdere funn som ikke stemmer med det jeg finner i de andre informantene eller i teorien.

Jeg skal i en drøfting se ting fra ulike vinkler, og kanskje stille meg spørrende til eller kritisk til uttalelsene. Å drøfte funn på en kritisk måte basert på datainnsamling av fire informanter kan i seg selv kan være utfordrende uten å sette enkelte av lærerne i et dårlig lys eller at jeg henger noen ut på en uheldig måte. Det er viktig for meg å vise respekt for informantenes uttalelser, samtidig vil jeg kunne stille meg både kritisk og undrende til funnene.

3.8. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

3.8.1. Generaliserbarhet

Når det gjelder generaliserbarhet vil denne masteroppgaven ikke gi grunnlag for å generalisere et fenomen. Til det er antallet informanter ikke representativt eller tilstrekkelig. Et annet moment er at i intervjuprosessen har jeg fulgt opp informantenes utsagn med tilleggsspørsmål så det vil ikke gi et helt jevnt utgangspunkt for å kunne generalisere.

3.8.2. Validitet

Validitet eller troverdighet, viser til om hvorvidt det er sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og det dataene viser. Sagt med enklere ord betyr dette i hvilken grad jeg undersøker det jeg skal undersøke. Det foreligger mange variasjoner av validitetsforhold. Blant annet; forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011). Disse leddene vil danne et grunnlag som funnene og konklusjonen blir basert på.

Ta for eksempel intervjusituasjonen. Med det metodiske designet jeg har redegjort for, har jeg muligheten til å gjøre en fleksibel prosess og sikre informasjon som belyser problemstillingen ytterligere. Jeg kan stille oppfølgende spørsmål, som sikrer mer inngående informasjon til å besvare problemstillingen. Dette baseres på informantenes respons og mine tolkninger. En slik metode vil kunne gi mer informasjon og et større grunnlag for å trekke slutninger (Larsen, 2017, s. 93-94).

3.8.3. Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet er grunnleggende i all forskning. Begrepene knyttes til hvor nøyaktige dataen er, hvordan dataen er innsamlet, hvilken data som brukes og hvordan den brukes. I mitt prosjekt vil jeg styrke reliabiliteten ved å beskrive datainnsamlingen, metodene jeg har valgt og selve konteksten under intervjuet grundig. Dette vil kunne øke reliabiliteten ovenfor leseren.

3.9. Forskningsetikk

All forskning skal følge gitte forskningsetiske retningslinjer, samt tilstrebe å ivareta etisk forsvarlig behandling av personvernet. Johannessen et al. (2010, s. 91-92) viser til tre hensyn som skal sammenfatte retningslinjene for forskning.

Det første er å respektere informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Jeg har i mitt prosjekt tilbudt utvalgte lærere å delta, noe som de har hatt full anledning til å enten takke ja eller nei til. Denne invitasjonen har forgått skriftlig, og endt i informerte samtykker. Jeg har vært åpen og gitt informasjon om prosjektet, forklart detaljer om gjennomføringen av intervjuet, samt at jeg har forklart hvordan jeg ville behandle de framkommende opplysningene. Mitt fokus har vært å trygge informantene om at jeg har ivaretatt informasjonen de har gitt, at jeg har behandlet dem anonymt og sikkert, samt at jeg har verdsatt og respektert deres deltagelse.

Det andre hensynet Johannessen et al. (2010) peker på er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. I dette ligger det at informantene skal selv bestemme om hvorvidt de vil gi informasjon og også om hvilken informasjon som skal gis. Informantene skal til enhver tid kunne føle seg trygge på at konfidensialitet og anonymisering er i hovedsetet. I mitt prosjekt har jeg anonymisert informantene slik at ingenting vil kunne spores tilbake til dem. Jeg har presentert dem slik at det ikke kan spores til hvilken skole de jobber ved å gi dem nummer, samt unnlate å nevne hvilken skoleregion de tilhører.

Det tredje hensynet er forskerens ansvar for å unngå skade. Her er det viktig at forskeren tenker over om hvorvidt spørsmålene kan berøre temaer som kan belaste informantene unødvendig. Enkelte områder kan være sensitive og gi informantene belastning som bør vurderes om det kunne vært unngått.

Utgangspunktet mitt var at jeg ikke ville stille noen spørsmål som jeg anså som provoserende eller forstyrrende, men skulle jeg se antydninger til at informanten virket brydd ville jeg vil jeg raskt dreie inn mot en annen retning slik at ikke informantene lider noen overlast. Siden en krenkende opplevelse er subjektiv, var jeg observant i intervjusituasjonen for å kunne avverge en eventuell reaksjon. I undersøkelsen min har jeg i utgangspunktet ikke noen områder som jeg har ansett som støtende eller som kan virke sjenerende. Heller ikke i intervjusituasjonene fikk jeg inntrykk av at noen av informantene ble påvirket i negativ retning. Likevel har jeg i ettertid reflektert over en av informantenes svar og om hvorvidt jeg satte denne informanten i en ubehagelig situasjon. Dette har jeg diskutert ytterligere i

drøftingskapitlet 4.16. I forbindelse med funn som har skilt seg litt ut har jeg unngått å peke direkte til den av informantene det gjelder. Da har jeg nevnt «en av informantene».

Disse tre hensynene sammenfaller med de nasjonale forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komiteen (NESH) om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Larsen, 2017).

I det kommende kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har tolket funnene fra dataen jeg har samlet inn gjennom intervjuene. Mine tolkninger baseres på informantenes personlige utsagn, på sammenligninger av disse og enkelte oppklarende oppfølgingsspørsmål. For å understreke tolkningene mine har jeg også valgt å inkludere en god del sitater fra informantene. På den måten kommer det direkte fra dem og bidrar til autentisitet.

Funn og drøfting

4. Empiriske funn og drøfting

Her vil jeg vise funnene fra intervjuene og drøfte disse i lys av litteratursøket. Jeg har i undersøkelsene mine hentet inn data fra fire lærere som jeg kaller for mine informanter. Informantene har blitt intervjuet individuelt, og alle intervjuene ble gjennomført i løpet av åtte dager. For å anonymisere dem, vil jeg titulere dem med nummer. Jeg velger å kalle dem Lærer 1 til 4, altså L1, L2, L3 og L4. Informantene underviser på forskjellige skoler innenfor Nordland fylke. L1, L2 og L3 jobber på store byskoler, mens L4 er ansatt ved en litt mindre skole som ligger mer landlig til. Skolene de jobber på er fulldelte og har et elevantall i et spenn på henholdsvis under 150 til over 600 elever.

Felles for de fire, er at de er kvinnelige lærere med lang fartstid i norskfaget på barnetrinnet. Detaljene vil jeg komme nærmere inn på. De er kontaktlærere og har stort sett alle fagene i egen klasse. De har et erfaringsspenn på henholdsvis 7 til 37 års erfaring i skolen. Informantene jeg har, er altså solide og erfarne lærere.

4.1. Hvem er de ulike informantene?

4.1.1. Lærer 1

L1 er kontaktlærer for 6. trinn, på en byskole med ca. 350 elever. I år underviser hun norsk, musikk og matematikk i sin klasse. Hun har undervist i norskfaget i 25 år, og hun var da i det første kullet som fikk 4 årig lærerutdanning. På spørsmål om hvorfor hun ville bli lærer forteller hun at hun har ønsket det siden hun var barn. *Jeg tvang naboungene inn på*

rommet mitt og hadde undervisning med Donald Duck. De som ikke hadde lyst måtte være med likevel, jeg gav dem lekser, vi hadde helsesøster og alt mulig (Informant L1). Hun forteller at hverdagene er hektiske, men gode og at hun fungerer godt og trives på jobb.

4.1.2. Lærer 2

L2 er kontaktlærer for 4. trinn, også på en byskole med ca. 550 elever. Hun har 7 års erfaring med å undervise i norsk og underviser i alle fag i egen klasse, bortsett fra kroppsøving. L2 er den av informantene med minst lærererfaring, men også den med mest grunnutdannelse. L2 har først gått fireårig lærerskole, men fullførte ikke denne da. Når hun ønsket å fullføre, hadde lærerutdanningen gått fra fireårig allmennlærerutdanning til delt grunnskolelærerutdanning (heretter forkortet til GLU) for 1.-7. og 5.-10. trinn, også denne var da fireårig. Hun har altså bakgrunn i to lærerutdannelse, og har 30 studiepoeng fra gammel lærerutdanning og ytterligere 30 studiepoeng i norsk fra nye GLU. L2 valgte å gå utdanningsforløpet for 1. til 7. trinn. Hun beskriver hverdagene sine som det fineste vi har. På spørsmål om hvorfor hun ville bli lærer forteller hun:

Jeg ble lærer fordi jeg hadde et sånt genuint ønske om å gjøre en forskjell i ungene sitt liv. Det å kunne være en voksen person som kan være med å forme disse små kroppene til det den skal bli når de blir store. Det å gjøre en forskjell. (Informant L2)

4.1.3. Lærer 3

L3 underviser 4. trinn på en stor byskole med over 600 elever. Bortsett fra kroppsøving og engelsk har hun alle fagene i egen klasse og er veldig fornøyd med det. Hun har undervist i norsk i 37 år og er dermed den av informantene med lengst erfaring. Hun fullførte lærerskolen i 1984, som da var en treårig utdanning for første til niende klasse. Hun har tatt noe videreutdanning i ettertid, men ikke i norskfaget. Som sagt er L3 fornøyd med å ha alle fag selv og sier det er kjekt å kunne jobbe tverrfaglig og legge opp undervisninga fritt. På spørsmål om hvorfor hun ville bli lærer forteller hun at hun var bare 10 år da hun var helt tydelig på at hun skulle bli lærer.

Jeg var veldig glad i skolen og trivdes veldig godt i skolen. Jeg hadde en bestemor og foreldre som leste til meg, hadde tid til meg, pratet med meg og fikk meg til å bli glad i det som hadde med skole å gjøre. (informant L3).

4.1.4. Lærer 4

L4 underviser nå 6. trinn på en mindre skole med ca. 150 elever. Hun har alle sine undervisningstimer i egen klasse. Hun har undervist i norsk i 24 år, og var ferdig utdannet i 97. Hun har bakgrunn i har 4 årig allmennlærerutdanning for første til tiende klasse. Fagkombinasjonene i utdanningen hennes er rettet mot ungdomsskolen, men etter å ha jobbet med de minste, så endret det seg og hun ville satse der. Grunnutdanningen var på 30 studiepoeng. Etter dette så har hun gått videre med 30 studiepoeng i norsk 2, som tar for seg begynneropplæring og immigrasjonspedagogikk for minoritetsspråklige. Videre har hun studert tilrettelagt opplæring i norsk, så hun har 90 studiepoeng til sammen i norskfaget. L4 er dermed den informanten som har mest faglig utdannelse i norskfaget isolert sett. På spørsmål om hvorfor hun ville bli lærer, forteller hun at det var helt tilfeldig at hun ble lærer. Etter å ha kommet hjem etter et opphold i utlandet fikk hun tips fra sin mor om at det var ledige vikartimer på en skole, så fant hun ut at dette ikke bare trives hun med, men dette fikk hun til. *Det her har jeg jo talent for, så da var det gjort (Informant L4)*. L4 forteller at hun akkurat har blitt flyttet fra småtrinnet til å overta en 6.klasse som trengte litt stabilitet rundt seg. Hverdagene hennes er naturlig preget av dette og beskrives som hektiske, men hun trives med utfordringen.

Oppsummert så har jeg fire lærere i materialet mitt med litt forskjellig utdanningsbakgrunner. En med treårig lærerutdannelse, to med fireårig grunnutdannelse og en som skiller seg ut med bakgrunn i to ulike lærerutdannelser.

4.2. Hva legger du i begrepet formidling?

Som det kan ses i intervjuguiden (se vedlegg 3) så har jeg stilt mange spørsmål for å danne meg et bilde eller en oppfatning av informantenes syn på egen rolle som formidler. Ett av spørsmålene jeg stilte til informantene var «Hva legger du i begrepet formidling»?

Når jeg stilte dem spørsmålet la jeg merke til reaksjoner som jeg ikke så tidligere når de skulle svare på de andre spørsmålene. Det som var felles var at samtlige stoppet litt opp når jeg stilte dette spørsmålet. Reaksjonene som ble uttrykt verbalt var at *det var jammen et godt spørsmål*. Samt oppklarende spørsmål *Hva er det du tenker på?* og *...er det det du tenker på?* Slik jeg tolket reaksjonen deres var at de måtte tenke litt på dette begrepet. Men etter å ha tenkt seg om og svart, fant jeg ut at i gruppa var det en enighet og et felles syn på begrepet,

om å overbringe eller å gi noe videre. L3 beskriver det slik *jeg tenker det er mange måter å formidle noe på, men det er å bringe noe videre, Noe de kanskje lærer noe av eller som får de til å tenke (Informant L3).*

Basert på uttalelsene så ser jeg at det er stor enighet om at formidling er en intensjonell handling, slik som beskrevet i Ridderstrøm og Vold (2015) fra kap. 1.3.1. Et funn er det sterke fellestrekket med at de ser på begrepet «formidle» som å overbringe eller å gi noe videre. Et mer spennende funn er at det derimot viser seg at de har et litt forskjellig syn på hva det er de bringer videre. Dette skal jeg utdype senere.

4.3. Lærerens skjønn, Subjektiv smak, lærebokas trygghet eller et dristigere valg?

I forbindelse med problemstillingen, har jeg også spurt lærerne om hva som avgjør valget av skjønnlitterære tekster til undervisningen, da jeg mener dette sier mye om hvordan de ser på sin rolle som formidlere. De skal anvende eget skjønn og fagkunnskap og de må være bevisste når de tilbyr elevene litteratur. Lærer må kunne formidle via høytlesning, vite hva som passer elevgruppen og ha oversikt over aktuell litteratur som bidrar til at kompetansemålene i læreplanen blir oppfylt. Med andre ord så må læreren være kompetent på mange områder og kunne utvise et profesjonelt skjønn basert på dette.

I følge Kjelens doktoravhandling (2013) fra kapittel 2.13. var det flere faktorer som ble avgjørende for lærers litteraturvalg. Disse var blant annet lærernes subjektive smak, læreplanen, tilgjengelighet til tekster eller om teksten kunne brukes til diskusjon i klassen. Kjelen fant også at utdanningsbakgrunnen, kollegasamarbeid og profesjonelt skjønn kunne påvirke valget.

I og med at jeg har fire informanter med litt forskjellig utdanningsbakgrunn, ville jeg undersøke om dette gitt dem noen litterære erfaringer som de har med seg og som har formet deres formidlingsposisjon. Jeg har spurt om hvilke litterære erfaringer de ha fått gjennom lærerutdanningen? Og om disse har påvirket valg av litteratur i egen undervisning?

L3 forteller at *Jeg må si at jeg var egentlig litt skuffet over opplegget. [...] Jeg tror ikke jeg har med meg noe fra selve lærerutdannelsen når jeg tenker tilbake og dette har jeg undret meg på flere ganger (Informant L3).* Hun forteller videre savnet etter de norske folkeeventyrene, Egner, Prøysen og Lindgren. Dette var ifølge henne ikke vektlagt i hennes lærerutdanning, likevel er det noe hun i sterk grad formidler selv. Dette velger jeg å tolke som at det er det personlige og det individuelle som er utslagsgivende i hennes valg av litterære tekster. L4 og L1 har heller ingen tydelig litterære erfaringer fra sin lærerutdanning

som de har tatt med seg i sine roller som formidlere. L2 derimot forteller at i hennes lærerutdannelse ble eksponert for et bredt spekter og at dette har påvirket hennes syn på litteraturformidlingen hennes. På grunn av dette er hun opptatt av å gi elevene en bred litterær bredde.

Av dette funnet kan jeg finne samsvar med Kjelen og momentene med både utdanningsbakgrunn og subjektiv smak. Det interessante er at lærerutdannelsen har endret seg gjennom reformer og at denne informantgruppa representerer tre forskjellige. Slik jeg ser det så har lærerutdannelsen til sistnevnte informant, L2, gitt henne et godt utbytte. Da hun er den som har minst erfaring, men som har ferskest lærerskole så kan det tenkes at det fokuseres mer på litteraturformidling i lærerutdannelsen.

For å se problemstillingen min i lys av et samfunnsperspektiv vil slike funn gi grunnlag for å se på hvordan planlegging av skolepolitikken og organiseringen av lærerutdanningen kan støtte norsklæreren. Spesielt i forhold til lærerstudentene og at de er gjennom tidligere forskning fremvist som frafalne lesere. Lærerstudentene kan ikke sammenlignes direkte med informantene da det er to ulike grupper, samtidig er det tendenser som er til bekymring for kommende lærere og noe som er verdt å tenke over i forbindelse med en skolepolitisk diskusjon.

4.4. Skjønnsutøvelse = fritt valg?

Da det er ulike faktorer som kan påvirke litteraturvalget, har jeg spurt lærerne om hvorvidt de opplevde å kunne anvende skjønn eller om de var noe som styrte dem. Skjønnsutøvelse er bundet opp mot lærerens profesjonelle autonomi. Lærere er forpliktet til å følge de sentrale styringsdokumentene som er rådene for undervisningspraksisen, men utover disse har de metodefrihet. På spørsmål om de opplevde at de føler at de har frihet i både generell undervisning og til å velge skjønnlitteratur til norskundervisningen, svarte de at de hadde opplevelse av å kunne velge fritt, så lenge de forholdt seg til kompetansemålene i læreplanen. Samtlige av informantene uttrykker at de setter pris på at de har frihet til å velge litteratur og undervisningsmetoder. Likevel tolker jeg en skepsis i ytringene deres om hvorvidt fritt valg er utelukkende heldig. L2 sier følgende

I forhold til læreplanen så skal man jo innom en del ting. Men utover dette så føler jeg at jeg absolutt har muligheten til å velge fritt selv. Både på godt og vondt, får man blir jo litt sånn, okei, hva burde man velge? (Informant L2).

Spørsmålet om hva man burde velge, er et høyst aktuelt spørsmål og svaret vil muligens stå i samsvar med det som hver enkelt lærer vektlegger som formidler. L1 er inne på noe av det samme når hun sier at det er en utfordring med valgfriheten.

Ja, det er jo litt sånn at det det kommer jo an på hva man kan, hva man vet og hva man kjenner til, tenker jeg. Det er jo litt opp til meg og hvor mye jeg vil og hvor mye jeg legger i det. Jeg kan jo velge det som jeg mener er bra, så kan jo det være veldig smalt og snevert. (Informant L1)

Slik jeg skjønner uttalelsene til L2 og L1 så virker det som at så lenge de forholder seg til læreplanene er det opp til dem hva som videre legges inn i faget, og at de kanskje antyder at det ikke nødvendigvis er bare optimalt. Jeg velger å tolke disse uttalelsene slik at de ser på denne utfordringen med en viss skepsis. For, hva burde man velge? Hvis en lærer ikke kan eller vet om eller kjenner til tilgjengelig og aktuell litteratur, slik som L1 trekker frem, hva skal de velge? L3 (som har 37 års erfaring) sier

[...] jeg tenker på det når jeg ser på nye fagplanen for norsk, at det er ikke tydelig nok, hva vi skal ta for oss. Hvis man ikke har god bakgrunn innenfor litteratur selv så tenker jeg at det er litt skummelt! (Informant L3)

Av denne uttalelsen vil jeg anta at hun referer til unge nyutdannede lærere som kanskje ikke har interesse eller særlig erfaring med litteratur. Hvis du har mye kompetanse og kunnskap, da er det lettere å velge for du har et større repertoar. Her kan jeg se sammenheng med Kjelen (2013) sine funn om at utdanningsbakgrunnen er utslagsgivende for litterære valg og at vedkommende lærer tar mer dristige valg og tør mer å gå utenom læreverkene.

Læreren er viktig for å videreføre og skape litterær vekst. Hennig (2017) stiller spørsmål om hva vi som lærere ønsker at elevene skal oppleve når de leser (kap. 2.5.). Som formidlere må vi ta stilling til dette da det vil avgjøre hvilke valg vi tar. Et annet moment er hvordan vi fremstår som lesere selv. Her trekker han inn entusiasme som avgjørende da glede omkring

lesing og litteratur er smittsomt. En litteraturformidler uten egen leseerfaring og interesse for å videreføre leseopplevelser gjenspeiler problemstillingen med en kritisk undertone. Dette setter et negativt fortegn på et litterært regnestykke.

Dette finner jeg også i Stenstad (2017) som setter læreren i en særlig viktig posisjon for å danne og utvikle litterære møter med tekst og en leseglede som elevene kan ta med seg videre i livet (kapittel 2.6. og 2.11.). Stenstad (2017) sier videre at det ligger et ansvar i å skape interesse for litteratur som gir barn leseglede. Fordi dette danner grunnlaget for deres videre lesing.

4.5. Med frihet kommer et ansvar

Jeg har spurt informantene om de opplever at de har frihet til å velge tekster og forfattere og til å formidle disse slik de selv ønsker. Med dette ville jeg undersøke deres formidlingsposisjon og om de opplevde at de hadde for stort ansvar eller for stor frihet. L4 mener *Ja, nesten for stor frihet. Jeg savner litt at det ligger noen føringer om hva man skal innom (informant L4)*. Det er enighet i informantgruppa om dette. De uttrykker at de kunne tenke seg noen føringer. De ønsker frihet til å velge og kunne engasjere elevene i den litteraturen de har et forhold til. Samtidig vil de kunne ha en viss føring for å bevare og videreføre kultur og tradisjoner. De er samstemte om at de ønsker forslag, men ikke i form av en streng styring. De ønsker seg heller en idebank eller en tilleggsressurs til læreplanen.

Informantene ønsker både frihet og føringer. Man kan kanskje tenke seg at dette er et paradoks, men de forteller videre om hvorfor de ønsker disse føringene. L3 sier at hun ønsker en sikring om at elevene fikk kjennskap til den litteraturen som de burde komme gjennom. L2 stemmer i denne uttalelsen og sier at med føringer, så har du ikke anledning til å velge bort noe. Både L1 og L4 legger til at de ville gjerne sett en liste, eller en idebank som kunne ligge tilgjengelig for dem. De ser de helt klart utfordringen med å være nyutdannet og utfordringen med å ikke ha en stor litterær ryggsekk med seg. L2 sier at hun kunne se for seg en ressurs fra utdanningsdirektoratet, som var lenket til hvert enkelt kompetansemål. Kjelen (2013) har fremmet denne diskusjonen, og mener det er en sak som burde frontes for og imot. Slik jeg tolker informantene utsagn så mener de at en litterær kanon kunne bidra til at samtlige norsklærere kunne få noen nye ideer og at nyutdannede lærere fikk noe å støtte seg til. L4 uttalte at en slik ressurs hadde vært gunstig. Men for at dette skulle bli optimalt måtte denne oppdateres jevnlig, ikke kun når læreplanene revideres.

4.6. Litteraturundervisning etter læreboka?

Det kan virke både trygt, og fristende å ty til læreboka. Spesielt for en nyutdannet lærer uten erfaring. I teorikapitlet 2.14 presenterte jeg Kjelen (2018, s. 37) sine funn hvor han forteller at lærebøkene har vært sett på som den viktigste ressursen til norsklæreres litteraturundervisning i skolen. Læreverkene utvikles av forlag som konkretiseringer av læreplanene. Kjelen poengter at ved å bare lene seg på disse læreverkene vil ikke intensjonene med metodefriheten til læreren være dekkende. I ulike klasserom jeg har vært i, har jeg sett at læreboka ofte blir rådende i undervisningen. Litteraturen som benyttes i disse lærebøkene er ofte stykket opp som utdrag og at disse gjerne brukes i forbindelse med sjangerundervisning. Resultatet av en slik praksis er at elevene møter helhetlige tekster og at lesingen av disse er rettet mot avkodning og ferdigproduserte oppgaver. I samme kapitlet har jeg vist samme skepsisen i Nordstoga (2003, s. 145-146) som også stiller seg kritisk til at norsklærere underviser mer etter lærebøkene enn etter læreplanen.

Jeg har undersøkt hvordan informantene ser på litteraturformidling via bruk av læreboka. L4 forteller følgende om sine erfaringer:

jeg husker når jeg begynte å jobbe på småtrinnet, og hadde null erfaring med småunger, jeg hadde erfaring med ungdomslitteratur og voksen litteratur på den tida, men ikke over barnelitteraturen. Jeg har selv følt på det at det er vanskelig, og da er det ofte lett å ty til læreboka. (Informant L4).

Slik jeg forstår L4s utsagn, så har hun opplevd utfordringen med å være ny lærer og usikker i på sin rolle. Da støttet hun seg på læreboka. L3 forteller at hun godt kan ty til en lærebok [...] *jeg tenker at det er godt for meg som lærer å slippe å jobbe meg i hjel for å tilrettelegge, at det faktisk finnes noe ferdigprodusert (Informant L3).* Samtidig er hun bevisst på tekstene og stiller seg kritisk til innholdet i dem: *Jeg har jo vært igjennom noen lese bøker, og i noen har jeg tenkt, hjelp! Jeg skal jagg meg lage lærebøker selv!(Informant L3)*

L2 forteller at i skolen hvor hun jobber er de veldig lite lærebokstyrt. Hun sier at hun foretrekker å finne tekster selv utfra målene. L1 sier noe av det samme og begrunner det slik

det tror jeg handler om at man er litt tryggere, å gå litt utenfor og tørre og stole på at dette her blir bra. Ikke kun følge ei bok. For det gjorde jeg i hvert fall i 5 til 10 år. Da gjorde jeg boka a boka først og så b boka! Jeg kan også tenke meg at når man er ny

så kan valgfriheten blir litt frustrerende, for hva skal man velge i? Det tar litt tid å sette seg inn i alt. (Informant L1).

Et fellestrekk i dette funnet er at informantene har læreverk, og de mener det er bra til noe, men at de også finner fram tekster fra andre læreverk, nettsteder eller bruker andre tilgjengelige ressurser. Det tolker jeg som at de ønsker å formidle mer enn det som er ferdig og enkelt. De ønsker å gi elevene noe mer enn lærebøkens tekster med ferdigproduserte spørsmål og oppgaver.

Det som kan være interessant å gruble på er om hvordan samfunnet vårt hadde sett ut hvis staten overstyrte undervisningen. På hvilket grunnlag skulle de klare å velge hvilke tekster som skulle inkluderes og formidles? Ikke bare måtte de velge, men de måtte også velge bort. La oss si at lærerne måtte følge en fast bestemt litterær kanon? «Dette skal læres om på dette trinnet». Ville elevene få en jevnere litterær ballast? Eller ville de gått glipp av mye?

Hvordan ville det bli hvis alle lærere ble pålagt å undervise etter et bestemt læreverk? I og med at lærerne ønsker en viss hjelp og føring ville lærerne fått en enklere hverdag? I og med at lærere vektlegger ulikt vet vi at noen velger å basere undervisningen på bruk av læreboka mens andre leter etter tekster ut ifra mål og læreplan. Det den enkelte lærer velger vil gi nok være det som gir den spesifikke læreren anledning til å undervise på best mulig måte med sin forutsetning og til det beste for sine elever.

Informantene i min undersøkelse viser at de vektlegger litt ulikt. Dette «noe» går utover læreverkens innhold og legger seg som essensen i problemstillingen min. Rollen som litteraturformidler gir retning for hva som formidles basert på hvorfor.

4.7. Formidlingens hvorfor og hva?

Norskfaget er omfattende og undervisningen skal rettes mot både språk, litteratur, dannelse og historie. Slik jeg beskrev tidligere virket det som om informantene hadde et litt ulikt syn på sin rolle som formidlere. Tross at lærerne er samstemte i at å formidle kan ses på som å videreføre «noe», kan likevel dette «noe» være forskjellig.

Slik jeg har tolket informantenes utsagn går rollen som formidlere i ulike retninger basert på dette «noe» som skal formidles. Som forklart i metodekapitlet har jeg brukt spørsmålene i intervjuguiden til å danne kategorier for analysearbeidet. Informantenes utsagn ble så plassert i disse kategoriene. På denne måten dannet jeg meg et bilde av hva informantene vektla og

deres syn og meninger om sin rolle. Selv om jeg finner mange likhetstrekk i informantenes uttalelser, finner jeg også ulikheter. Dette «noe» som formidles dreier litt i ulike retninger. Den ene retningen dreier seg om å videreføre kulturarven og tradisjonene våre videre til neste generasjon via litteraturformidlingen. Den andre retningen jeg ser er å formidle leseglede og inspirere elevene til å bli glade i litteratur. Her kommer også personlig engasjement sterkt inn. Den tredje retningen er å formidle litteraturen for å belyse et konkret tema. Jeg vil gi et innblikk i hvorfor jeg har tolket dette slik.

4.7.1. Kulturarv og tradisjoner

I intervjuet med L1 tolker jeg at hennes tanke om formidlingsrollen overfor elevene er å videreføre tradisjonene og kulturarven vår. Hun sier det er viktig at hun er bevisst på hva hun presenterer og hun ser det som sitt ansvar å bringe videre den norske identiteten og kulturarven.

Det handler om misjon, det gjør at de får en felles plattform én, at ungene lærer og kjenner til det samme. Det er veldig flaut å ikke ha hørt om Alf Prøysen og Astrid Lindgren når du kommer på ungdomsskolen. Det er jo en del av vår kultur og vår barndom. (Informant L1).

Når jeg ser på intervjuene samlet er det ikke bare L1 som er opptatt av dette. Likevel er det fremtredende i hennes utsagn. Utsagnet minner litt om spørsmålet til (Hennig, 2012) Hva ville de si om elevene ikke lærte om Ibsen på skolen? Eller Lindgren og Prøysen som L1 sier her. Slik jeg ser det er det en sammenheng mellom Hennig og L1 i ytringene om å skape en felles plattform, et grunnlag for at alle har like forutsetninger til barndommens kultur.

4.7.2. Dannelse

L4 uttrykker en formidlingsposisjon med intensjoner i å forme elevene, et dannelsesaspekt.

[...] det å utfordre seg litt i litteraturen og det å forme seg selv som person, det å finne bøker som man kjenner seg litt igjen i. Gjerne med litt sånn moralsk, som jeg bruker mye nå da. Det er mye etikk og moral som er hovedvekta i de bøkene jeg velger til klassen min nå. På grunn av den gjengen jeg har nå så velger jeg veldig mange bøker som er rettet mot hvordan man er med hverandre, for å si det sånn. Sånn at, det handler jo litte grann om å forme dem litt mot det å, ja, gjøre diskusjoner rundt dette for å få dem dit man vil. (Informant L4.)

Jeg tolker det som at L4 er bevisst på at de tekstene hun tilbyr skal utvikle og danne elevene. Dette kjenner jeg igjen i Håland og Ulland (2014) som sier noe om at det å bruke tekst i et fellesskap kan bidra til å bedre sosiale relasjoner da de blir deltagende i et fellesskap (se kap. 2.7. og 2.10.). De forklarer at ved å lese skjønnlitteratur vil elevene bli i stand til å utvikle et metaperspektiv på egen identitet. De vil kunne se sin rolle i et fellesskap.

4.7.3. Engasjement

Jeg finner også et dannelsesaspekt i intervjuet med L2, men det virker som om hun ser på sin posisjon overfor elevene.

I norskfaget har jeg gått fra å tenke at jeg er ikke er en sånn superengasjert norsklærer til å bli en irriterende engasjert norsklærer. [...] For en rolle man egentlig har når man tenker over det, for en posisjon man egentlig står i. Altså, du kan jo forme dem til å ha lyst til å lese, altså bare det å kunne engasjere dem til å ha lyst til å lese.. Egentlig så har vi en vanvittig makt, det er helt sykt! (Informant L2)

På spørsmål om å utdype hvordan hun gjør det, sier L2 at *det handler om å skape engasjement rett og slett. Det å formidle med innlevelse og gi av deg selv (Informant L2)*. Angelfoss (2005, s. 99-104) fremmer også engasjementet i formidlerrollen (kap. 2.3.). Ved å fremme leselyst og gi gode litteraturopplevelser kan elevene utvikle en leseglede som går utover skolegangen og preger resten av livet. Dette resultatet vil komme som et produkt av hvordan læreren ser på sin formidlerrolle. Dette passer så fint med sitatet fra innledningen: «Ingenting kan danke ut en lærer som inspirerer. Ingenting - absolutt ingenting - kan erstatte utstrålingen fra et entusiastisk menneske» Kjærstad (1999).

4.7.4. Leseglede

Av L3 sine uttalelser finner jeg et annet interessant syn på formidling.

Det er jo mange måter å formidle på. man kan formidle noe under tvang eller du kan formidle noe med glede, Sånn at du på en måte tenner noe hos noen. Det du selv brenner for og liker det vises jo. (Informant L3).

Dette sitatet viser at det denne læreren formidler er leseglede! Hun uttrykker et enormt engasjement i å gi elevene gode leseopplevelser. Jeg finner bekreftelse i dette funnet i

Ørjasæter (2019, s. 22) Hun sier at formidling av en god leseopplevelse kan få elevene til å bli glade i litteratur, og gi leselyst (kap. 2.3.). Videre forteller informanten om hvordan hun pålegger hjemmet til å følge opp elevenes lesing daglig med kvittering på lesekort. Hun har fått flere tilbakemeldinger fra foreldrene om at

Vi har hatt det så koselig! Vi har kost oss i lag med boka og søsknene har de hatt høytlesning til, både de eldre og de yngre, og da tenker jeg at da blir de glad i litteratur, de kommer til å huske boka, De kommer til å huske den! (Informant L3)

Informanten uttrykker at hun ser det som viktig og er stolt over hvordan hun engasjerer til et tett foreldresamarbeid. Repetert lesing er ifølge henne viktig, og forteller at hun setter forventninger til elevene og til foreldrene. Hun benytter gjerne den gode gamle litteraturen bevisst for å skape slike leseopplevelser. Dette kommer jeg tilbake til.

4.8. Lærere vektlegger forskjellig – Litteraturen som spenningspunkt

Min tolkning av informantenes syn på litteraturformidling finner jeg igjen i «Norfag-forskningen» i Brumo et al. (2017). Her finner jeg bekreftelse om at lærere vektlegger forskjellig. De viser seg at der enkelte lærere formidler historie og kulturarv, vektlegger andre lærere lesing og skriving. Det er her de ulike individene viser seg som litteraturformidlere til elevene. Hvordan de ser sin rolle som formidlere vil være utslagsgivende for undervisningspraksisen deres. Dette har jeg presentert i teorikapittelets avsnitt 2.9 sammen med Nome og Aasen (2019) som også forteller om det er store forskjeller blant lærerne. Årsakene til dette er mange, men en av dem er de forskjellige utdanningsforløpene i lærerutdannelsen. Årsakene er sikkert ikke bare utdannelsesinstitusjonene, men det kan også ligge i studentgruppa selv.

Jeg er lærerstudent på femte året, og vi i studentgruppa har flere ganger løftet frem spørsmålet om forhold til egen lesing blant studentene. Faktumet var klart, flertallet leste ikke bøker, overhodet! Kun ytterst få leste for fornøyelse og avkobling. Skaar et al. (2016) bekrefter at lærerstudenter ikke leser i særlig grad. Dette finner jeg også i Larsen (2005) som sammen med Skaar er plassert i avsnitt 2.4. i teorikapittelet. Jeg ville finne ut hvor informantene mine sto i forhold til denne forskningen ved å spørre dem om deres forhold til lesing og litteratur privat.

4.9. Informantenes forhold til lesing- Veien til leseglede - norsklæreren som portåpner

Informantene forteller at de leser privat og bruker litteratur som avkobling. L2 og L3 lar i tillegg egen leseerfaring som elev prege undervisningen deres. L2 sier

jeg hadde en norsklærer som introduserte oss til lesing da jeg gikk i første til tredje, og faktisk introduserte en litteraturverden til oss, og den har jeg tatt med meg hele veien. Det har jeg lyst til at mine elever også skal ha, jeg er veldig opptatt av å vise dem at jeg leser masse selv, og vise dem hvor viktig det er. At mitt forhold til litteratur er avslapping det er avkobling, jeg elsker å lese... Jeg elsker å lese! (Informant L2).

Dette ønsket om å gi videre lesegleden stemmer med det L3 sier

Jeg leser mye og jeg lar elevene mine få vite at jeg leser bøker. Skal du få andre til å bli glad i noe, så må du helst være glad i det selv for at det skal være ekte. Så, jeg prøver å la det skinne igjennom at det å lese det gir meg glede. (Informant L3).

Inntrykket mitt av informantene stemmer ikke med resultatene fra Skaar et al. (2016) fra kap. 2.4. Nå sa imidlertid ikke forskningen deres noe om alder, men studenter generelt er gjerne yngre enn mine erfarne informanter. Jeg tolker det slik at erfaring som lærer modner muligens også interessen i å videreføre litterære erfaringer. L1 bekrefter tolkningen min

det handler om at man er litt tryggere, og tør å gå litt utenfor, tørre og stole på at dette her blir bra, at vi gjør det på denne måten. Jeg tror egentlig det er jo den valgfriheten det er der det ligger etter hvert man ser at man må bruke flere måter, flere metoder, flere verk, ikke følge ei bok. Hadde jeg ikke hatt den ballasten så hadde jeg nok sett annerledes på det og hadde ønsket meg sterkt noen føringer. [...] jeg ser helt klart dilemmaet med å være ny. (Informant L1).

At tryggheten kommer i farvannet av modningsprosessen finner jeg i utsagnet til L4 også

Ja, du kan si, jeg tror ikke jeg ville ha jobbet med de strukturene vi har her når jeg var nyutdannet. fordi handlingsrommet er så stort og du kan liksom forsvinne i alt som ligger på nett og alt du kan lese av litteratur og sånt. (Informant L4).

Det ser ut som at det er fire syn på formidlerrollen i intervjuene. De har mye til felles, men likevel kommer individene fram i gjennomføringen av formidlingen. Dette trenger nødvendigvis ikke være hverken negativt eller uheldig. Likevel forstår jeg av informantenes utsagn at erfaring gir en tryggere posisjon som formidler.

4.10. Magiske øyeblikk gjennom høytlesning

Lesing er subjektiv tolkning av tekst. Det er privat, det er et møte mellom leser og tekst som er individuell. Dermed har ingen lærere helt likt utgangspunkt for å skulle kunne undervise i norskfaget, og i iallfall ikke i litteraturformidlingen. Stenstad (2017, s. 47) plasserer mye ansvar på norsklæreren. Hans eller hennes formidlinger er det som gir barn retning inn i litteraturen. Å skape interesse for bøker og lesing er kjernen i formidling sier Stenstad (2017) Norsklæreren er derfor i en særstilling for å utvikle en solid litterær grunnmur se kapittel 2.6. og 2.7.). Denne kjernen, eller dette ønsket er gjenkjennbart i L3 som sier *når jeg begynner med første klasse så vil jeg at de skal bli glade i å høre på fortellinger. Og da blir det jo sånn at undervisningen min blir farget av det som ligger mitt hjerte nært (Informant L3)*. Mange kan med glede minnes å bli lest for. Stenstad (2017) forteller om elever som husket lesestundene hans 30 år tilbake. Dette forteller også L3 som har blitt oppsøkt av både elever og foreldre som minnes formidlingseffekten hennes med glede. L4 sier også at hun verdsetter høytlesing.

Jeg er veldig glad i å lese selv for dem. Å lese høyt, for å gi dem den opplevelsen av en god skjønnlitterær tekst. Det kan være et dikt, det kan være en bok, det kan være liten novelle, så ønsker jeg å lese den sånn at de kan få den gleden av å fordype seg i og drømme seg bort i en bok. [...] Og det å jobbe med stemmebruk når man leser selv. Rett og slett hvordan stemmen kan formidle den stemningen som ligger i historien. Ja det har veldig mye å si når man driver med høytlesning. [...] Grunnen til at jeg liker veldig godt å drive med høytlesning selv, er fordi at når de selv har lært seg den

indre lesingen med intonasjon og stemmebruk gjennom høytlesning, så får de en bedre opplevelse tror jeg, av lesingen selv, enn å bare pløye gjennom teksten. (Informant L4).

Dette finner jeg bekræftelse i hos Håland og Ulland (2014) som sier at formidlers intonasjon og kroppsspråk utgjør store forskjeller i formidlingseffekten (kap. 2.7.).

Høytlesning kan en si er et moment i formidlingens hvordan. Dette kommer i rekkefølgen etter didaktikkens *hvorfor* og *hva*. Som det fremkommer i (Hennig, 2017) er det viktig at læreren posisjonerer seg i forhold til hva de ønsker å gi elevene, hva de vil med litteraturformidlingen (kap. 2.5.). Et interessant funn er at en av informantene sier hun leser lite i sin klasse. Intervjuene ble gjort i februar og hun forteller at *Jeg leste sist i desember. [...] De får valget om å lese selv eller lytte til lydbok. Og jeg vet at de fleste velger lydbok. Det er helt greit innimellom det.*

Spørsmålet jeg stiller meg når jeg ser på informantenes uttalelser, er hvorfor enkelte brenner for høytlesning mens andre lærere mener annerledes. I dette tilfellet vil jeg plassere elevenes alder inn i sammenhengen. Denne informantens elever er de eldste og dermed vil jeg anta at lesing og spesielt høytlesing avtar gradvis med at elevene blir eldre.

4.11. Formidlingens tre grunnleggende referanserammer

Teigland (2019, s. 98) viser til tre referanserammer som er grunnleggende for formidling (kap. 2.2.). Den ene er hvordan vi forstår litteratur. Den andre baserer seg på formidlerens egne subjektive leseerfaringer. Den siste er kunnskap om hvordan, hvorfor og hva barn leser.

Dette kan vise seg i det som formidles, men også hvordan de forteller om sine møter med litteratur. L2 sier at hennes engasjement smitter over til elevene. *Jeg tror ikke jeg kunne gitt den samme gleden hvis jeg ikke hadde hatt dette engasjementet selv. Det er jo på en måte ta med seg en følelse og gi den til ungene (Informant L2).*

4.12. «Man kan formidle noe under tvang eller du kan formidle noe med glede»

Denne uttalelsen kom fra L3 på spørsmål om hennes syn på begrepet formidling. Videre fortalte hun om at hun la hjertet sitt i litteraturformidlingen. Hun var veldig bevisst på å vise elevene sine at hun likte å lese og at lesingen gav henne både spenning og glede. Resultatet av dette var at elevene hennes elsket å bli lest for, og at de også likte å lese selv. Jeg vil forstå

uttalelsen slik at den læreren som blir pålagt å formidle, ikke nødvendigvis utstråler en entusiasme på linje med det denne informanten forteller. Med dette kan en undre seg om en burde pålegge lærere å formidle en kanonisert litteraturliste eller om det er å drepe den entusiastiske læreren? I denne entusiasmen ligger også kanskje det personlige engasjementet? L4 forteller litt om dette, da med hennes erfaring i tidligere jobb med flere paralleller og hensyn til kollegaene.

[...] da kunne ikke den spontane læreren få lov til å blomstre for å si det sånn. Vi var veldig knyttet til de andre lærerne og vi hadde et mindre handlingsrom for å si det sånn. Men da hadde vi også støtte i hverandre, og det har jeg ikke nå. (Informant L4)

Hun forteller her om fordeler og ulemper med å kunne velge litteratur selvstendig og å måtte ta hensyn til de andre lærerne på trinnet.

4.12. Litteraturens aktualitet, tidløst eller utdatert?

Tidligere (kap. 2.2.1.) har jeg nevnt Haraldsen-Jupuskås (2016) som stilte spørsmål om barn skal tvinges til å lese eldre litteratur som for eksempel Teskjejerringa eller Mormor og de 8 ungene, når de heller vil lese om andre ting som opptar dem, for eksempel biler, prinsesser eller monstre. Må elevene tvinges til å lese det vi som barn skulle lese? Eller som våre foreldre leste? Jeg har sett på hvordan informantene stiller seg til dette. Her er det spesielt L3 og L4 som utmerker seg. L3 sier

Når jeg var ung lærer så var det veldig vanlig at ungene hadde lest eller hørt Hakkebakkeskogen, og vi hadde lest alle bøkene til Thorbjørn Egner, det er ikke så vanlig lenger. før så stod de jo i alle bokhyllene til ungene, men sånn er det ikke lenger. (Informant L3)

Det hun referer til er samfunnsendringene som har skjedd over tid, og spesielt med hensyn til elevenes tilgang på skjerm og andre medier enn bøker. Nå vil jeg minne om at L4 har en erfaring som strekker seg over 37 år som norsklærer, så hun har sett endringene over tid. Akkurat som hun sier har jeg selv har jeg vokst opp med Egners «Hakkebakkeskogen» og har

gitt mine gode barndomsminner videre til egne barn. Håpet mitt er at mine barn gir disse litterære erfaringene videre til sine egne barn.

L3 ytrer sin bekymring om hvorvidt framtidige generasjoner vil miste disse litterære skattene. Hun er oppriktig bekymret og ser det som sin misjon å mase på kollegaene sine om hvor viktig det er å bringe videre gleden i å lese, og da spesielt de gode gamle tidløse. Jeg har tolket utsagnene til L4 i samme retningen. Jeg bet meg merke i at hun sa at Anne Cath Vestly, Andre Bjerke og Thorbjørn Egner var nærmest selvskreivet. Til dette svarer hun *ja! altså det er jo norsk kulturarv tenker jo jeg. Så det må vi ha med (Informant L4).*

Det kan tolkes som om at informantene er mer opptatt av å videreformidle tradisjonell litteratur enn det Haraldsen-Jjupskås (2016) er. Det forfatteren vektlegger er å skille formidlingen av den gamle gode litteraturen mot nyere og mer aktuell litteratur som kan motivere elevene på en annen måte.

L3 er også inn på klassikere, men har en litt annen tanke om verkene og aktualitetens datostempling

[...] elevene kan enda komme tilbake til Thorbjørn Egner og kjente sitat så jeg tror han treffer noe tidløst. ...ja, du kan lese bøkene om 50 år, og de var også ok for 50 år siden. Det gir elevene veldig mye. Vi kan snakke om familierelasjoner, og dette med å være forskjellig, dette med å ha gjort noe galt. For meg så er det tidløst, det går ikke av moten. (Informant L3).

L3 beskriver her Egner som en tidløs og aktuell klassiker. Videre har hun tanker om at ikke all litteratur er like aktuell å formidle.

[...] for eksempel Anne Cath Vestly, hun mener jeg er utdatert. hun var jo litt moderne med Guro om mammaen som var vaktmester og sånn, men jeg har aldri klart å fange ungene inn i den litteraturen. Mormor og de 8 ungene, nei jeg vet ikke. Det er mulig det er meg som synes det er litt kjedelig, men jeg har ikke klart å sitte igjen med en følelse av at ungene: åh! (Informant L 3).

Sett i forhold til Haraldsen-Jjupskås (2016) er L3 her inne på et moment. At ungene må kunne klare å relatere seg til litteraturen som formidles. Der hvor vi kanskje vokste opp med å tenke

at Vestly sin fortelling om en alenemor som attpåtil var kvinne i et mannsdominert yrke var grensesprengende, er det i dag på mange måter blitt helt ordinært.

Hun forteller videre om at i en bok så måtte hovedpersonene gå og løfte av telefonrøret, noe som elevene ikke hadde noen forhold til. *Men jeg tenker at da får vi pratet om at sånn var det før. Ja, sånn var det faktisk før, og hva er en telefonboks, altså du får en liten bit historie inn i det (Informant L3).* Av og til er slike elementer nyttige og man får fine samtaler rundt disse. Likevel er det kanskje ikke litteratur elevene kan relatere seg til, og i alle fall ikke på egenhånd.

4.13. Tema

Informantene formidler litteratur for å løfte frem ulike tema, men med litt forskjellig tilnærming. De forteller at å belyse tematikk som vennskap, forelskelse og å være forskjellig, samt å ha gjort noe galt, det er tidløst, det går ikke ut av moten. Jeg finner det er interessant at L3 forteller at hun hadde kontakt med flere hjem for å snakke med dem om hvordan de kunne bruke litteraturen i forbindelse med et dødsfall av en far til en elev i klassen, og samtidig var det også fire, fem elever som nettopp som har mistet besteforeldrene sine det siste året. I slike situasjoner blir rollen som formidler snudd til å bearbeide sorg, og med en meget formålstjenlig og bevisst bruk av litteratur.

L2 viser til et annet lignende tilfelle hvor hennes rolle som formidler gikk ut på å løfte fram et veldig aktuelt tema for jenter, nemlig tidlig og ufrivillig graviditet. L4 støtter opp om denne fremstillingen når hun sier at *Ja, man må tenke litt samfunnsfag også i de forhold til de litterære tekstene man velger (Informant L2).* Dette stemmer godt med det Haraldsen-Jjupskås (2016) sier, selv bruker han litterære tekster i ulike tema i alle fag som introduksjon og utgangspunkt for samtale.

4.14. Litteratur med lokal tilknytning

Et moment (Stenstad, 2017) trekker frem i kapittel 2.6. er om elevene får møte litteratur som er skrevet omkring steder de selv kjenner så øker dette leseglede. Informantene gir eksempler på dette. L2 forteller om hvordan kollegiet på hennes skole hennes formidler kultur og tradisjon til elevene ved en fast litterær praksis på 7.trinn. Da leser alle elevene Johan Boyers «Den siste viking» *Ved at bruke litteraturen på en sånn måte og ta fram den gamle litteraturen for at ungene skal se i dag hvordan det faktisk var, tror jeg er kjempeviktig (Informant L2).*

Både L1 og L3 har brukt en lokal forfatter. Begge sier at det er kjempeartig for ungene å høre om de ulike stedene de har kjennskap til. L3 forteller at hun leser gjerne en eller to av disse bøkene høyt for elevene og dette gir dem lyst til å lese flere. Av de to utsagnene forstår jeg slik at hvor L2 og hele skolen hennes praktiserer kultur og tradisjonsformidling, bruker L1 og L3 litteraturen til å vekke nysgjerrighet og leselyst. De formidler med ulike intensjoner.

4.15. Mulighetene i litteraturundervisningen

Godt kvalifiserte lærere betyr ikke det samme som at de er like, hverken i syn på sin rolle eller hva lærerne ønsker å oppnå med sin undervisning. Øyner de mulighetene som ligger i å bruke litteraturen?

«Hva ville det si om elevene ikke lærte noe om Ibsen på skolen?» Dette er spørsmål som Hennig (2012) belyser (i kap. 2.14.) som er aktuelt å undres over. Vil elevene miste noe, eller vil de få noe annet, og hva da? Som litteraturformidler er det viktig å se sin rolle, sin posisjon og mulighetene.

Kjennskapen til eldre litteratur og kultur kan bli borte. Hvis ikke vi som lærere formidler dette, hvem skal gjøre det da? Foreldrene? Har de oversikt og kunnskap, når kanskje ikke norsklæreren med studiepoengene sine, innehar det? Og fikk de formidlet dette i egen skolegang? Et samfunnsaspekt som er viktig er at vi har noen felles referanser. Her er jeg enig i L1 som sa at det ville være flaut å ikke ha hørt om Alf Prøysen og Astrid Lindgren når de kom på ungdomsskolen. Det er jo en del av vår kultur og vår barndom, et fellesskap. L3 deler bekymringen om at det er færre som leser for ungene nå enn før. Ifølge henne så er standarden at foreldrene har byttet ut lesing på seng med Ipad-tid.

Ungene får mere tid på Ipaden, for de voksne har så mye de skal gjøre. og det er trist! [...] jeg er så redd de ikke skal få opplevelsen av bøkene! Jeg er redd for at de skal bli voksne uten å ha fått det med seg! (Informant L3)

Denne bekymringen stopper ikke der. Hun har tatt på seg ansvar overfor kollegaene også. *Jeg går som et gnagsår til alle lærerne og sier dere må lese til ungene (Informant L3)*. På spørsmål om hvorfor «hennes» elever er så glade i bøker sier hun at det er for du hun leser for dem!

Jeg tenker at hvis ikke vi leser med ungene hvordan i all verden skal vi få ungene til å lese? [...] det er bekymringsfullt, altså vi lærere og alle vi som jobber i skolen, vi må ta litteraturen på alvor! (Informant L3).

4.15. Tilpasset opplæring - Elevenes ståsted

Ikke bare vil hun at vi som lærere må ta litteraturen på alvor, hun sier også at *det er kjempeviktig at teksten blir på et nivå hvor den enkelte føler mestring med den. Det må ikke være sånn at det er noe de bare strever seg igjennom (Informant L3)*. Formidling må skape et engasjement og en nysgjerrighet. Alle som underviser i skolen skal jobbe mot å oppfylle prinsippene om tilpasset opplæring (jamfør §1.3. i Opplæringslova (2008) for å på best mulig måte kunne presentere fagstoff for elevene, skape engasjement og nysgjerrighet (referert til i kapittel 2.8.). L3 poengterer at i forhold til TPO er det viktig å legge opp til individuell mestring. Da lærerne er forskjellige, elevene er forskjellige og hvordan de forstår er forskjellig, er det interessant å gruble over hvordan man på best mulig måte kan formidle for å nå inn til flertallet.

4.15.1. Litteratur i ulike media, variasjon

Da elevene har varierende utgangspunkt og læringsforutsetninger må formidlingen speile denne variasjonen. I avsnittet om Tilpasset opplæring (2.8. i teorikapittelet) er variasjon er nøkkelord som frontes gjennom Stortingsmelding nummer 16 (2006–2007). Hvis lærer er bevisst på å variere vil det gagne flest mulig i ordinær undervisning over tid. Da alle elevene lærer på ulike vis sier det seg selv at undervisningen burde tilrettelegges på mer enn en måte.

Jeg har spurt informantene om hvordan de tenker om TPO. Informantene bruker ofte lydbøker til å variere med og for å tilpasse til den enkelte. De kan også gi kortere tekster til elever som strever med tekstmengde, men de velger samme tekst til disse elevene for å inkludere dem i samtaler rundt tekst i etterarbeid. En annen variasjon er å bruke filmmediet. L3 forteller om hvordan hun bruker mulighetene i litteraturformidlingen med å eksponere både tekst og filmmediet, og samtaler rundt erfaringene de gjør seg.

Vi diskuterte etterpå hva som var likt med boka og filmen? var det noe vi savnet? ungene var helt klokkeklare på at boka var best! De synes filmen var bra, men vi snakket om dette å ha bilder i hodet mens man leser, altså hvordan de ser det for seg,

så viktig det er å bruke fantasien. [...] den opplevelsen av å lese en bok å se filmen etterpå det blir en sånn fin greie av at vi gjør det ilag. (Informant L3)

Det særegne med litteratur som, undervisningsstoff er at det er hver enkelt elev mottar formidlingen på en subjektiv og individuell måte. Som L3 sier kan elevene danne bilder i hodet når de leser eller blir lest for. Nussbaum (2016, s. 12) bekrefter (i kap. 2.11.) at en tekst kan danne bilder i mottakeren, og er derfor med på å øve forestillingsevnen. I slike situasjoner kan en litterær samtale omkring teksten samle fokuset og elevene kan lære av de andres synspunkt og meninger.

Dette finner jeg også i Haraldsen-Jjupskås (2016) som mener at å lese felles tekst gir et godt fellesskap for læring. Felles lesing og felles tolkning av tekst finner jeg i Aase (2005, s. 107) Hun referer de to momentene som innholdet i begrepet tolkningssfellesskap (kap. 2.10.). Dette begrepet setter jeg parallelt med litterære samtaler. Jeg har undersøkt hvordan informantene stiller seg til dette, og her har jeg funnet noen interessante funn.

4.16. Lærerstyrte litterære samtaler

Ifølge Skarðhamar (2011) skal en lærerstyrt samtale rettes mot et mål, basert på en felles lest tekst og via veloverveide spørsmål. Her vil formidlingen gi anledning til å se nye sider av en sak, og elevene vil vokse intellektuelt. Funnene fra intervjuene viser at det er vanlig i informantgruppa å gjennomføre litterære samtaler med klassen sin. Flere av informantene sier de er imponert over utsagnene til elevene. L2 sier om sine elever at

*De har jo en mening og noen tanker som er så dype at man blir nesten litt satt ut.
[...] Det overrasket meg litt hvor mange som ble engasjert, at så mange greide å sette seg inn i disse tingene. (Informant L2)*

Dette utsagnet kjenner jeg igjen som erfaringer jeg selv har gjort i klasserommet. Man kan godt bli overrasket over hvor reflekterte uttalelsene til førsteklassinger kan være, så det er spennende å jobbe med litteraturformidling på barnetrinnet.

Et funn som jeg vil se nærmere på er at en av informantene sier at hun ikke gjennomfører litterære samtaler i klassen, men at hun burde ha gjort det. Dette ærlige svaret fikk meg til å tenke på egne erfaringer og reflektere over hvorfor gjør vi ikke sånne ting som vi «egentlig» mener at vi burde gjøre?» Hvorfor gjør vi ikke det vi tror på? Her er det sannsynligvis mange grunner som kan forklare og begrunne. Mulig tid er en faktor, mulig klassens sosiale setting ikke er optimal for et slikt arbeid. Dette blir antagelser fra min side, men disse er basert på egne erfaringer i klasserommet.

Med utgangspunkt i denne innrømmelsen fra en av informantene, har jeg i etterkant vurdert om jeg satte denne informanten i en uheldig posisjon ved å stille et slikt spørsmål. Jeg har vurdert om dette kan betegnes som utfordrende forskningsetisk sett. Informantene jeg har inkludert, er voksne mennesker som har akseptert å bli intervjuet, med visshet om at de kan trekke seg og at intervjuet kan slettes etter deres ønske. Jeg har konkluderer jeg med at jeg ikke opptrådte uheldig eller uetisk.

Det at denne ene informanten viste meg tillit og slapp meg til hennes ærlige selvrefleksjon på denne måten, gav meg muligheten til å vise og drøfte en posisjon som ikke er perfekt. Dette er jeg takknemlig for, for det er aktuelt, for flere. Det hadde vært virkelig interessant å finne ut om intervjuet påvirket henne til å gjennomføre slike samtaler som hun selv mente at hun burde gjøre? Det er prinsipielt interessant i forskningssammenheng å finne ut om selve intervjusituasjonen endret hennes syn på sin rolle på formidler.

Som sagt er tid et aspekt som kan forklare hvordan man som lærer agerer. I en travel hverdag hvor mål og krav styrer hverdagene er det ikke lett å prioritere tid til slikt arbeid. Litterære samtaler er tidkrevende og må kanskje gå på bekostning av andre aktiviteter. En annen aktuell forklaring som kan være reell er elevenes sosiale kompetanse. Slike litterære samtaler er med på å oppøve disse ferdighetene, men uten grunnleggende gode sosiale relasjoner i elevgruppa er det meget utfordrende å jobbe slik. Ett moment som er viktig er trygghet. En av informantene hadde en litt utfordrende klasse og refererte til at *jeg tror at når man har litterære samtaler så gir man ganske mye av seg selv. [...] det er klart når de er utrygge så ble det dødfødt å dra i gang sånne samtaler (Informant L4).*

Trygghet ble en forutsetning for å kunne gjennomføre slik arbeid.

Jeg har lyst til å illustrere et eksempel på en slik samtale, her presentert av L3. Dette er et nydelig eksempel på hvordan litterære samtaler kan foregå i en god og trygg setting, hvor ingen svar eller spørsmål er dumme. Hun forteller om et bokkapittel hun har lest for elevene som de sitter og drøfter.

[...] I boka var det et kapittel som het «medvind og silikonpupper». Da tenkte jeg ok... og jeg hørte noe fnising i klassen. Da spurte jeg, ja, hva er nå silikonpupper da? Så er det en elev som rekker opp hånda og spør «hva er egentlig medvind? Silikonpupper var liksom ikke så rart, men hva var medvind?»(Informant L3).

4.16. Hvordan ser informantene på sine roller som formidlere?

For å konkret besvare problemstillingen min, har jeg spurt informantene direkte om «hvordan ser du på din rolle som formidler?» Hittil har jeg tolket deres uttalelser og sett disse opp mot tidligere forskning. Her vil jeg presentere informantenes egne uttalelser som direkte besvarer problemstillingen og er gjeldende for deres del.

4.16.1. L1

Dette er hva L1 sa

Tenker at jeg har et ansvar for å presentere elevene for ulike sjangre og forfattere, både gamle og nye. Det er lett å ta for gitt at elevene kjenner til f.eks. Astrid Lindgren eller Alf Prøysen, men det har jeg ofte oppdaget at alle ikke nødvendigvis gjør. Ergo tenker jeg at det er viktig at jeg har et bevist forhold til hvilken litteratur og hvilke forfattere jeg presenterer for dem. Noen barn blir lest mye for, andre ikke. Dersom jeg bare velger nye forfattere og litteratur, vil jeg ta fra elevene mye av det jeg tenker er en viktig del av den norske identiteten og kulturarven. De må presenteres for et bredt spekter. (Informant L1).

I dette sitatet finner jeg at L1 ser sin rolle som formidler i sammenheng med ansvaret som ligger i å videreføre norsk kultur og tradisjon. Dette stemmer overens med min tolkning av funnene fra kap. 4.7.1. For henne er det viktig å presentere elevene for et bredt spekter både av sjangere og forfattere. Hennes rolle som formidler er å gi elevene «noe».

4.16.2. L2

L2 ser på sin rolle slik

Jeg tenker at min rolle som formidler er veldig viktig for å skape engasjement hos elevene. Man sitter med store muligheter og skal gjennom det vi formidler skape både entusiasme og læreglede hos elevene. Her velger vi jo selv hvordan det skal gjøres, men jeg har troen på å gjøre det så ekte og genuint som mulig. Lese med innlevelse, finne bøker som engasjerer og dele egen glede rundt litteratur tror jeg er lurt. Gjøre elevene nysgjerrige og skape ekte undring. Få dem til å leve seg inn i den verden som litteratur blant annet kan gi dem. (Informant L2).

Her vil jeg sette fingeren på hvordan L2 beskriver sine egne muligheter til å skape entusiasme, læreglede og ekte undring. Slik jeg tolker dette, vil jeg påstå at L2 ser på sin rolle som formidler som hva hun kan skape som avsender. Mulighetene ligger i litteraturen hun velger og i måten hun velger å presentere denne på. Fokuset ligger på hennes formidling.

4.16.3. L3

Dette er L3 sitt syn på sin formidlerrolle

Når jeg formidler fra en bok jeg leser, så er jeg sånn som lever meg mye inn i teksten. Da jeg en gang leste «Heksene» av Roald Dahl, så var jeg helt utslitt. Jeg stopper gjerne opp i teksten og spør hva ord eller uttrykk betyr. Stopper også opp for å spørre klassen hva de tenker om noe i teksten. Hva mener forfatteren her? Hva tror dere skjer nå? Hvorfor ble det sånn? Hadde dere håpet på en annen slutt? Osv. Jeg ønsker at de skal tenke over innholdet, hva de føler, reagerer på. Vil ha en diskusjon. (Informant L3)

Det som jeg vil trekke frem fra dette sitatet er reaksjoner i mottakeren. Slik jeg leser dette forstår jeg at hennes formidlingsmetode er det som skaper reaksjoner i mottakeren. Hun bruker hele seg i formidlingssituasjonen. Som formidler påvirker innlevelsen og handlingene hennes mottakerne til å tenke over og diskutere litterære opplevelser.

4.16.4. L4

Mens L4 forklarer det slik

Det viktigste jeg gjør som formidler er å vekke nysgjerrighet og engasjement hos elevene slik at de ønsker å lære eller oppleve noe nytt. Ei god bok eller en god historie er ofte inngangsporten til en slik nysgjerrighet eller engasjement.

Hovedmomentet i sitatet fra L4 som jeg ser det er å overføre interesse, nysgjerrighet og entusiasme blant elevene. Her er det litteraturen som er i fokus og ses på som en inngangsbillett til elevenes ønske om å lese noe nytt.

4.17. Oppsummering

Samtlige i informantgruppen er dedikerte og engasjerte lærere som på mange måter oppfyller det jeg finner i litteratursøket om den ideelle formidleren. Mine informanter gir av seg selv i formidlingsrollen. De bringer videre våre tradisjoner og kulturarv, de danner, de utdanner, de former. De vil vekke nysgjerrighet og få elevene til å tenke over ting.

4.17.1. Empiriske funn som stemmer med funn fra litteratursøket

Hvis jeg summerer det empiriske datamaterialet og sammenligner med teori og forskning finner jeg at lærere er forskjellige, og det kan spores i det de uttaler at de vektlegger og i det de gjør. Samtidig vil jeg understreke at dette ikke viser seg som veldig utpregende, men som små forskjeller. Informantene sier mye av det samme, men jeg finner at de vektlegger litt ulike elementer når det kommer til hva de ser på som deres formidlingsansvar, som kommer frem i kap. 4.7 og 4.16. De har mange fellestrekk, naturlig nok siden alle lærere i offentlig norsk grunnskole har de samme styringsdokumentene å forholde seg til, så de overordnede ideologiene fra formålet med opplæringen samt at de har en lærerutdannelse er felles. Likevel vises individuelle tolkninger når det kommer til hvordan de ser på sin rolle som formidlere som fører til at de vektlegger forskjellig litteratur å formidle, og som også vises i hvordan de ønsker å formidle denne.

Når det kommer til bruk av læreboka er det enighet i informantgruppa om at de ikke lar dette være rådende, men supplerer med andre tekster og oppgaver som egner seg for de aktuelle kompetansemålene og temaene som de jobber med. Dette kan tyde på at de verdsetter sin metodefrihet og anledning til å utvise profesjonelt skjønn. Samtidig uttrykker de en enighet om at de kunne tenke seg noen føringer. Litt hjelp for å bevare det litterære mangfoldet og ivareta tradisjon og kultur, samtidig ha en oversikt over samtidslitteratur.

4.17.2. Empiriske funn som skiller seg ut fra funn i litteratursøket

Det er spesielt tre ting jeg mener skiller seg litt ut hos mine informanter sammenliknet med den forskningen jeg har brukt. Det ene er lesefrafallet i lærerstudentene fra Skaar et al. (2016). Nå skal det jo gjentas her at jeg ikke kan sammenligne lærerstudentene i undersøkelsen til Skaar og mine informanter direkte, likevel er lærerstudenter kommende lærere og man kan se på deres lesing som en indikator på fremtidige læreres lesing og formidlingsposisjon. Indirekte vil jeg kunne si at Skaars funn ikke stemmer med hvordan informantene bruker litteratur privat. Samtlige er lesere og bruker litteratur som kos og avkobling. De leser bøker og de lytter til lydbøker.

Det andre funnet som skilte seg fra formidlingsidealet jeg finner i litteratursøket, er læreren som ærlig fortalte at hun ikke gjennomførte litterære samtaler i klassen, noe hun likevel mente at hun burde gjøre. Jeg finner flere kilder i litteratursøket som ytrer fordelene med å gjennomføre slike samtaler i klasserommet, og flere av informantene er opptatt av dette og bruker denne undervisningsformen aktivt. Likevel finner jeg denne ene informanten som ikke gjør det, men likevel mener hun burde. Som jeg har pekt på i kap. 4.16. kan årsakene til dette være mange. Samtidig er dette et reelt bilde på at det ikke alltid er en perfekt hverdag som lærer.

Det tredje funnet som skiller seg litt ut er informantenes ønske om å formidle tradisjonell litteratur, gjerne den gode gamle litteraturen som de leste selv som barn. Dette skiller seg fra Haraldsen-Jjupskås (2016) og hans meninger om å vente med å styre litteraturvalget og heller gi elevene anledning til å velg selv det som interesserer dem. For å konkludere med om jeg gjennom mine undersøkelser har fått bekreftet tidligere forskning eller om jeg har funnet noe nytt, så vil jeg si, ja, begge deler

4.17.1. Hva er forskjellene basert på?

Hva kan være årsaken til at informantene vektlegger forskjellig? Spørsmål om forskjeller med utgangspunkt i utdanningsnivå, alder og erfaring er aktuelle å utforske. Informantgruppen i min undersøkelse er voksne damer og samtlige har fullført lærerutdannelse. Det som skiller dem er tidspunktet de tok denne utdannelsen på, og hvilken reform som var gjeldende da. L3 har treårig skole for 1-9 trinn, L1 og L4 hadde den samme fireårige lærerskolen for 1-10 trinn, mens L2 har den samme, samt GLU 1-7. Når det kommer til å belyse problemstillingen, vil ikke si at jeg har funnet særlig mye som peker på at det var store utslag i de ulike lærerutdanningene. Det jeg finner som et felles moment når det kommer til lærerutdannelsen,

er utsagnene som forteller at ingen opplevde særlig mye fokus på litteraturformidling, til fordel for språk og grammatikk. Det virker som fokuset i lærerutdannelsene deres ble lagt på språkdelen av norskfaget på bekostning av litteraturdelen.

Det som jeg anser som utslagsgivende for å besvare problemstillingen er erfaringen deres. Dette finner jeg både i informantenes utsagn om hvordan de selv minnes å være ung og uerfaren, og at de gjerne ønsker seg noen generelle føringer for litteraturformidlingen. Jeg ser dette også i tidligere forskning og teoribelegg. Spesielt i forhold til lærerstudentenes litterære leseutfordringer. Mine tolkninger av dette er at erfaringen til informantene har gjort dem tryggere i rollen sin enn de var som nyutdannede lærere.

Det som skiller seg mest ut hvis jeg sammenligner mine funn med tidligere forskning er Skaar et al. (2016) sin artikkel om lærerstudentene som ikke leste, er at informantene leser masse og uttrykker glede over lesing på privaten. Det kunne være interessant å inkludere lærerstudenter i informantgruppa for å ytterligere belyse forskjellene. Det kan jo tenkes at leseinteressen er en generasjons-sak, eller det kan være et produkt av samfunnsendringer, eller andre årsaker.

Når informantene ytrer at de gjerne vil ha føringer, undrer jeg meg over om hvorvidt lærerne bør pålegges ansvaret med full frihet til å avgjøre hva som skal formidles? I samme skole, på samme trinn kan én lærer se det som sin misjon å formidle de gode gamle klassikerne som de vokste opp med, og forhindre at litteraturkjennskapen blir borte. Så kan en annen lærer i klasserommet ved siden like godt kun undervise slavisk etter et læreverk. Og er begge måtene eller synene er like gode? Et samfunnsaspekt er utfordringen for at det kan være en reell fare for at litteraturkjennskapen gjennom generasjonene forsvinner. Burde det kanskje vært en form for kvalitetssikring, eller i det minste en anbefaling, for hva som burde introduseres til elevene i løpet av skolegangen?

Likevel er det framkommet av både forskning blant annet i (Nome & Aasen, 2019) gjennom personlige erfaringer og gjennom analysen faktumet at norsklærerne er forskjellige og vektlegger ulike momenter som blir utslagsgivende for deres undervisning. Så med det personlige engasjementet, eller med mangel på sådan, vil antagelig undervisningen likevel bli ulik fra klasserom til klasserom. Sannsynligheten for at to klasserom får lik litterær ballast er liten. Elevene er mangfoldige og hvordan de tar imot dette «noe» kan vi ikke spå. I dette ligger det en reel utfordring. I det formidlingen gis og den mottas, til det øyeblikket eleven må lese selv.

4.18. Avslutning

I problemstillingen har jeg spurt hvordan norsklæreren ser på sin rolle som formidler. Og med forskerspørsmålet vil jeg undersøke hva som avgjør valget av skjønnlitterære tekster til undervisningen. Dette «noe» som vi formidler, om det er tradisjon og kulturarv eller om det er dannelse eller leseglede, så er det uansett noe vi gir til eleven. Noe vi overfører. Det hersker ingen tvil om dette hverken blant informantene og heller ikke i forskningen.

De som har opplevd å bli lest for som barn kan nok minnes formidlingssituasjoner med høytlesning som et kjærkomment minne. Enten om det var som barn med en forelder på sengekanten, eller om det var frøken på småskolen som leste høyt i klasserommet. Sånn sett kan vi i alle fall tenke oss at elevene også setter pris på dette, og alle informantene ønsker at elevene skal finne glede i lesing og ta vare på og ta med seg denne lesegleden videre i livet.

Jeg vil avrunde med et sitat fra informant L2 som helt konkret gjengir det jeg selv sitter inne med etter å ha jobbet med denne problemstillingen.

Jeg tenker at det å være en norsklærer som ikke er interessert i litteratur, så vil jo ikke ungene få en positiv opplevelse av litteraturen, som kanskje en lærer som leser selv som kanskje har det engasjementet rundt litteratur. (Informant L2)

Jeg stiller meg bak dette utsagnet og som et tilsvarende svar til det vil jeg på nytt dra frem Kjærstad og la hans sitat runde av hele oppgaven med sine gode ord

«Ingenting kan danke ut en lærer som inspirerer. Ingenting - absolutt ingenting - kan erstatte utstrålingen fra et entusiastisk menneske» (Kjærstad, 1999).

Litteraturliste

- Angelfoss, N. (2005). Lesestimulering, opplæring eller opplevelse. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget* (Bd. nr. 161). Fagbokforlaget.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer - en egen profesjon? *Norsklæreren*, (4). <http://hdl.handle.net/11250/2472860>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk.
- Haraldsen-Jupskås, V. O. (2016). Et litterært regnestykke: Litteraturformidling i klasserommet. I N. Aalstad (Red.), *Les meg : håndbok i litteraturformidling*. Ena forl.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 2*. Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom to mennesker. I K. Fuglseth, Skogen, Kjell (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk.
- Kjelen, H. (2018). *Å være litteraturlærer*. Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Kjærstad, J. (1999). *Oppdageren : roman*. Aschehoug.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.
- Lekanger, A. (2020). «Hvilken rolle spiller norsklæreren i formidlingen av litteratur i norskfaget som dannelsesfag?» [Eksamensoppgave i norskdidaktikk].
- Meld.St. nr. 16. (2006–2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget : om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt forl.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (I. Engelstad & A. Øye, Red.). Pax.
- Opplæringslova. (2008). *Tilpassa opplæring* (§ 1-3.). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Ridderstrøm, H. & Vold, T. (2015). *Litteratur- og kulturformidling : nye analyser og perspektiver*. Pax.

- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaar, H., Elvebakk, L. & Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser - Om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta didactica Norge*, 10(3), 12.
<https://doi.org/10.5617/adno.3848>
- Stenstad, F. (2017). *Litteraturformidling : teori og praksis : litterære kommentarer*. Liv forl.
- Teigland, A.-S. (2019). Å forme møter mellom tekst og leser. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Ørjasæter, K. (2019). Så hyggelig at du kommer. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg 1



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Norsk lærerens frie valg av litteratur i undervisningen"

Referanse nummer

154827

Registrert

10.11.2020 av Anita Iren Lekanger - anita.i.lekanger@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Krogtoft, marit.krogtoft@nord.no, tlf: 75517721

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anita Iren Lekanger, 319548@student.nord.no, tlf: 99228814

Prosjektperiode

09.11.2020 - 20.06.2021

Status

14.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

14.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med

intervjuene.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft Teams og UiOs Nettskjema er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Norsklærerens frie valg av litteratur i undervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på norsklærerens frie valg av litteratur i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en 30 poengs masteroppgave i tilpasset opplæring, med hovedvekt på norskdidaktikk. Norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Det er stort og omfangsrikt og kan være krevende å undervise i. Gjennom undervisningen skal norskfaget gi elevene litterære opplevelser. Da det ikke foreligger en litterær kanon eller noen konkrete føringer, vil jeg forske på hva som ligger til grunn for norsklærerens frie valg av litteratur i undervisningen? Når jeg sier norsklæreren, vil jeg i all hovedsak studere norsklærere som arbeider i barnetrinnet da det foreligger lite forskning på disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å forske på lærere som underviser i norskfaget, og som kan fortelle litt om hvordan de tenker om litteraturformidling i undervisningssituasjon. Til prosjektet mitt vil jeg intervju ca. 3 -5 stk. og informantene er strategisk valgt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Forskningsmetoden jeg skal anvende er et kvalitativt intervju.
- Selve intervjuet vil foregå på universitetets digitale plattform, Zoom eller Teams. På denne måten kan vi gjennomføre intervjuet på kort varsel når det passer for deg.
- Intervjuet vil bli filmet i programmets opptaksfunksjon, slik kan jeg registrere både lyd og bilde til bruk i overføring av datamateriale til tekst.

- Alle innsamlede data, både lyd og videoopptak vil bli slettet umiddelbart etter prosjektet er over.
- Selve intervjuet vil ta deg ca. 30-40 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til datamaterialet.
- Jeg skal ikke lagre noen personopplysninger, kun selve intervjuene
- I forskningsoppgaven skal jeg anonymisere alle informantene slik at ingenting skal kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai / juni 2021- Etter dette vil alt bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlige Wenche Rønning og Fredrik Rusk ved Nord Universitet
- Veileder for mitt prosjekt er Marit Krogtoft.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen personvernombud@nord.no

- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anita Lekanger

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet
«Norsklærerens frie valg av litteratur i undervisningen?»
og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Til informasjon: det er frivillig å delta, du har anledning til å trekke deg når som helst og også kreve at hele intervjuet blir slettet. Problemstillingen jeg arbeider med i dette prosjekter er følgende: «Hva ligger til grunn for norsklærerens valg av litteratur i undervisningen?»

innledning

- Hvorfor ble du lærer?
- Fortell litt om hverdagen din på jobb
- Opplever du at du har frihet i generell undervisning?

Litt om bakgrunnen:

- Hvordan bruker du litteratur personlig? Egen lesing?
- Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
- Opplever du at du har anledning til å velge skjønnlitteratur i undervisninga helt fritt?
- Hvilken grunnutdanning har du?
- Hvilke litterære erfaringer har du fått gjennom lærerutdanningen?
 - litteraturhistorie?
 - klassikere? Samtidslitteratur?
 - analysing og tolkning?
- Hvordan tror du disse erfaringene har påvirket dine valg av litteratur i egen undervisning?

Litteraturutvelgelse:

- Kan du nevne noen bøker /forfattere /verk du har brukt i undervisningen?
- Kan du nevne bøker /forfattere /verk du har lest som barn, som du har brukt i klasserommet?

-Hvorfor akkurat denne /disse?

-Brukte du hele verket /boka eller utdrag av den? Hvorfor?

➤ Når du velger ut litteratur til undervisning, tar du utgangspunkt i

-personlig smak?

-Tradisjon?

-Kollegaer?

-Tid?

-Annet?

➤ Hvordan jobber du spesifikt med litteratur i undervisningen?

-høytlesning? Elevene leser, eller lærer leser? Lydbok?

-utdrag av tekst eller hele teksten?

-Litterære samtaler?

-tavleundervisning?

-Tilpasset opplæring?

-Læreboka

-Annet?

Norskfaget

➤ Hva legger du i begrepet formidling?

➤ Hvordan ser du på norskfaget?

➤ Dannelsesfag?

-identitet

-sosial kompetanse

➤ Nyttefag?

-livsmestring

-grunnleggende ferdigheter

- Ønsker du en litterær kanon i skolen?
 - Hvorfor?
 - hvorfor ikke?

- Hvis du kunne ønske noe bedre tilrettelagt i skolehverdagen, hva skulle det være?
 - Nevn tre ting

Annet

Takk for deltagelsen!