

Haakon Halberg

Nord universitet

John Brumo

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8474>

Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet

Sammendrag

Kan fortellinger om dyr skape større tverrfaglig engasjement og interesse blant elever på mellomtrinnet? Elever fra tre skoler har gjennomført et litteraturredidaktisk prosjekt om rovdyr. Elevene lyttet til Jacob Breda Bulls fortelling «Ulveslaget» (1892), som er en dramatisk fortelling fra den litterære kulturarven. Problemstillingen er: Hvordan opplever elevene den skjønnlitterære fortellingen «Ulveslaget» i forbindelse med et tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr? Metodologisk er det gjennomført en case-studie, og dataene er behandlet med en konstant-komparativ metode, en form for Grounded Theory der et åpent forskningsspørsmål besvares gjennom konstante sammenligninger som resulterer i utvikling av en teorigenererende kjernekategori basert på ulike hovedkategorier (Corbin & Strauss, 2015). Resultatene viser at elevene som gruppe engasjeres av fortellingen. Engasjement som kjernekategori forener de fire hovedkategoriene «'Ulveslaget' er lett å forstå», «'Ulveslaget' skaper følelser», «'Ulveslaget' setter i gang aktivitet» og «'Ulveslaget' skaper lyst til å lære mer om rovdyr». Utprøvningsprosjektet viser lærings- og opplevelsesmulighetene som ligger i arbeid med skjønnlitteratur i tverrfaglige sammenhenger, med tanke på Fagfornyelsen med ny overordnet del av læreplanen og innføringen av nye læreplaner i fag. Prosjektet viser at innhold og handling i den skjønnlitterære fortellingen er viktig for elevenes engasjement.

Nøkkelord: tverrfaglig undervisning, litteraturredidaktikk, elevengasjement, litteraturlesing, konstant-komparativ metode

Impassioned by wolves! Using fiction in interdisciplinary projects at the upper primary level

Abstract

Can stories about animals create a greater interdisciplinary engagement and interest among middle school students? Students from three schools have completed a project in the didactics of literature dealing with predators. As part of the project, the students have listened to “Ulveslaget” [Battle with wolves] (1892), a classic short story from Norway’s literary canon by Jacob Breda Bull. The study aims to explore how students experience this short story as part of an interdisciplinary project about predators in nature. Methodologically, this is a case study and the data is analyzed with the constant

comparative method (Corbin & Strauss, 2015). The method is a variant of Grounded Theory where constant comparison generates a core category based on four sub-categories. The results show that the short story engages the students. The core category “engagement” is recognized by the sub-categories “easy to understand”, “creates emotions”, “triggers activity”, and “triggers interest in learning more about predators”. The case shows the potential for learning by using fictional short stories, especially with regard to the interdisciplinary emphasis in the new national curriculum in Norway. Additionally, the case study shows how the content and the plot of the short story influence the students’ motivation for reading.

Keywords: interdisciplinary teaching, literature didactics, student engagement, reading fiction, the constant comparative method

Bakgrunn

Introduksjon

Hvordan kan et tverrfaglig tema som bærekraftig utvikling bringes inn i norsk-undervisningen på en motiverende og naturlig måte? Det er velkjent at relevans og engasjement er viktige innganger til gode læringsprosesser. At elevene opplever stoffet som viktig og interessant for dem, gjør at læringen kan bli til varige erfaringer. Nystrand og Gamoran (1991) har vist hvordan elevenes måloppnåelse øker hvis de opplever stoff og tematikk som personlig engasjerende. I norskfaget har betydningen av tema og motiv i tekstene vist seg å være svært viktig, særlig for gutters lesemotivasjon (Kverndokken, 2013; Roe, 2014). Det er derfor viktig at tverrfaglige tema introduseres på en måte som både oppfyller målene i norskfaget og engasjerer elevene.

Denne problemstillingen er allmenn, men særlig aktuell fordi Fagfornyelsen fra skoleåret 2020/21 innfører de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» som styrende for utvikling av nye retningslinjer for alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2021). De tverrfaglige temaene inngår i læreplanene på faglige premisser, der de utgjør en sentral del av kompetansen i faget. Selv om det foreløpig gis få føringer for akkurat hvordan de ulike fagene skal arbeide med tverrfaglighet, er det liten tvil om at alle fag på sikt må finne sin rolle.

Denne studien omhandler hvordan en tematisk litteraturtilnærming, forankret i det nye tverrfaglige temaet bærekraft, kan gi både engasjement og økokritiske refleksjoner blant elevene. Vi har brukt en klassisk barnelitterær tekst fra Nordahl Rolfsens lesebok, nemlig «Ulveslaget» av Jacob Breda Bull (1853–1930)¹. Vi presenterer et utprøvningsprosjekt der det er jobbet med «Ulveslaget» i tre forskjellige mellomtrinnsgrupper. Litteraturarbeidet i prosjektet er inspirert av

¹ Jacob Breda Bull skrev både lyrikk og historiske romaner og er spesielt kjent for sine folkelivsskildringer fra Østerdalen (Beyer, 2019). Fortellingen «Ulveslaget» er hentet fra Bulls *Eventyr og historier* (1892) og ble først trykt i lesebokas 1939-utgave, der den inngikk i en avdeling av dyretekster (Rolfsen, 1939).

Nordahl Rolfsens lærebok og folkeskolens pedagogikk, med vekt på høytlesning, klassesamtale og det vi i dag vil kalle tverrfaglig arbeid. Hvordan opplever elevene den skjønnlitterære fortellingen «Ulveslaget» som et norskfaglig arbeid i en tverrfaglig kontekst?

Skjønnlitteratur i norskfaget og i tverrfaglige sammenhenger

Arbeidet med skjønnlitteratur har vært gjenstand for norskdidaktisk debatt de senere årene. Skjønnlitteratur har lenge hatt en solid posisjon i morsmålsfaget, men det har blitt tatt til orde for at rollen bør reduseres (Jære, 2016; Undheim Larsen, 2015). Derfor oppfattes skjønnlitteraturen av mange som truet (Hoem, 2016; Hobbestad, 2018; Røskeland, 2014). Denne tendensen kan også gjenfinnes i andre vestlige land, eksempelvis USA (Kidd & Castano, 2013). I tillegg har flere påpekt at morsmålsfaget nå må vise sin relevans i forskningen på tverrfaglighet i skolen. Derfor trengs det mer kunnskap om didaktiske tilnærminger til litteraturarbeid for å kunne legitimere og videreutvikle den litterære lesingens rolle som fagspesifikk aktivitet i framtidens læreplanverk (Aasen, Skaftun & Wagner, 2015; Rødnes, 2014; Røskeland, 2014). Vi trenger også mer kunnskap om hvordan skjønnlitteraturen i dag kan fungere i tverrfaglige sammenhenger.

I et norskdidaktisk perspektiv er det verdt å minne om den rike historien den norske skolen selv har for tverrfaglige arbeidsformer. Nordahl Rolfsens populære lærebok *Lesebok for folkeskolen* (1892–95) er et inspirerende eksempel. Lærerverket kom i flere omarbeidede utgaver og ble med over 8 millioner solgte eksemplarer den mest brukte og populære skoleboka i Norge til utpå 1950-tallet (Johnsen, 2003). Nordahl Rolfsens leseverk kjennetegnes ved sine mangfoldige tekster av høy kvalitet. Hovedvekten lå på skjønnlitterære tekster, men det var også en god porsjon sakprosa-tekster som virket opplysende og informerende om geografi, musikk, historie og billedkunst. Dermed ble den mer enn «bare» skjønnlitteratur (Birkeland, Risa & Vold, 1997; Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017).

Det svenske skoleforskningsmiljøet med base i Lund, er det miljøet som i en nordisk sammenheng først og fremst har forsket på skjønnlitteraturens rolle i tverrfaglige emner. Mellomtrinnslevers arbeid med skjønnlitteratur i tverrfaglige sammenhenger utforskes i Jan Nilssons «Tematisk undervisning» (Nilsson, 2007), videre beskrevet i (Magnusson, Malmgren & Nilsson, 2014). Her gjøres det rede for et undervisningskonsept der skjønnlitteraturen er utgangspunktet for tverrfaglig undervisning. Læreren velger skjønnlitteratur med tanke på hvilken kunnskapssammenheng han vil at elevene skal gå inn i, og skjønnlitteraturen utgjør en sentral kunnskapskilde i prosjektarbeidet sammen med andre fag. Et sentralt funn er at skjønnlitteraturen i en tematisk sammenheng bidrar til å skape interesse for en bred gruppe av elever, ikke minst elever som ofte faller utenfor og ikke synes at skjønnlitteraturen er interessant (Nilsson, 2007, s. 163; Magnusson et al., 2014, s. 88). Dette bekreftes av andre longitudinelle, kvalitative studier tilknyttet forskningsmiljøet som viser hvor viktig det er at elevene får knytte sine

egne erfaringer i en bred, tematisk sammenheng for at de skal utvikle seg som litteraturlesere (Malmgren, 1997).

Et av de konkrete undervisningseksemplene til Jan Nilsson (2007) er et tematisk arbeid om miljø og rovdyr. Mellomtrinnslever utvikler både litterær interesse og kunnskap om ulveproblematikk med utgangspunkt i lesing av «Vargen kommer!» av Marianne Söderbäck (1984), i et opplegg der lesing, samtale og skriving er helt sentrale i elevenes kunnskapsutvikling (se for øvrig Liberg, 2008). I de senere årene har dette perspektivet blitt aktualisert, ikke minst gjennom økokritikken, der forholdet mellom et antroposentrisk perspektiv, med mennesket i sentrum, og et økosentrisk perspektiv, med naturen i sentrum, gir ny næring til litterære samtaler om rovdyrproblematikk. Margaretha Ullström (2012) viser at den nyere svenske barne- og ungdomslitteraturen formidler ulvens rett til å leve i de svenske skogene, selv om det er et spenn i framstillingene, noe som kommer til syne i et økokritisk perspektiv. Økokritiske samtaler om litteratur kan være en ny vei for å vise hvordan morsmålsfaget kan bidra inn i «bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema, og skape bevissthet om litteraturens stemme i et bredt forankret tema (se f.eks. Goga, 2019).

Denne case-studiens viktigste begrep er *engasjement*, noe som er et veletablert begrep innenfor leseforskningen som et kjennetegn på hva som karakteriserer gode lesere (Guthrie & Wigfield, 2000). Også Nystrand og Gamoran (1991) peker på at elevenes intensjoner i skolearbeidet skaper kvalitative forskjeller i engasjementet. De skiller innledningsvis mellom det å være henholdsvis engasjert og uengasjert (det vil si «engaged» eller «disengaged») i betydningen uinteressert i å arbeide med oppgaven (som Nystrand og Gamoran kaller «off-task»). De viser at engasjementet kan være motivert ut fra å oppfylle skolens krav, altså å følge de reglene eller prosedyrene som er satt i skolesammenheng. Dette kaller de *proseduralt* engasjement. Engasjementet kan også være *substansielt* motivert, det vil si motivert av interesse for selve innholdet i det det arbeides med. Det karakteriseres som «sustained commitment to the content and issues of academic study» (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 3). Deres forskning viser at det substansielt motiverte engasjementet er sterkt læringsfremmende. Også andre, mer litteraturfaglige studier viser hvor viktig opplevd relevans er for litteraturlesing i skolen (Smidt, 1989; Hvistendahl, 2000; Bommarco, 2006). Hvis eleven ikke blir engasjert i teksten, blir litteraturundervisningen lett opplevd som formalistisk og uviktig. Å finne den riktige teksten, er derfor svært viktig.

Forskningsdesign og metode

«Ulveslaget» (Bull, 1892/2003) er en dramatisk fortelling med et muntlig preg. Den framstår som en sann fortelling «fra presten Storms tid» og tar utgangspunkt i hundehuset utenfor en gård i Østerdalen. I fortellingen skildres innledningsvis livet på gården gjennom barnas øyne, med to hunder, sanktbernhardshunden

Hektor og harehunden Ajaks, i sentrum. En iskald vinternatt kommer en flokk ulver til gården, og fortellingen skildrer hundenes kamp mot ulvene. I fortellingen er hundene heltene, mens ulvene er farlige inntrengere. Fortellingen ender i harmoni, men ei av jentene i bygda mister hunden sin, Flink, i kampen mot ulvene.

Fortellingen har en tydelig handlingsstruktur, med slåsskampen mellom ulver og hunder som det naturlige høydepunktet. Den har en tett komposisjon og består av en rekke barnelitterære trekk, med kronologi i handlingsforløpet og mange sceniske innslag med tydelig refererende partier. Fortelleren er en av guttene som ser på kampen mellom ulver og hunder gjennom stuevinduet. Gjennom bruk av «vi»-form inkluderes hele barneflokket. Fortellingen domineres av ekstern fokalisering og består av mye ytre handling og få tankereferater. Det overlates i stor grad til leseren å fylle ut med barnas tanker og følelser.

Fortellingen er typisk for Nordahl Rolfsens lesebok, der barnets erfaringsverden skulle stå i sentrum for tekstene. Premisset for utvelgelsen av skjønnlitterære tekster i Rolfsens lesebøker var at tekstene skulle være representanter for et emne sett med et barns blikk (Birkeland, Risa & Vold, 1997, s. 76). Den narratologiske oppbyggingen av «Ulveslaget» viser at barneperspektivet i høy grad er vektlagt, både gjennom fortellerinstans, fokalisering og hastighet. I et slikt perspektiv står «Ulveslaget» fram som en velegnet tekst. Men like viktig var tanken om at teksten skal representere et emne. «Ulveslaget» skildrer kampen mellom ulver og hunder, en kamp som resulterer i mange døde dyr. Innenfor barnelitteraturhistorien har fortellingene som oftest en lykkelig utgang, selv om dette bildet er sammensatt og ikke entydig (Mikkelsen, 2018). Slutten på «Ulveslaget» er ganske så dramatisk, og jenta som har mistet kjæledyret sitt gjennom dyrenes voldsomme kamp, blir sterkt emosjonelt ladet. Breda Bulls fortelling har en tematikk der det ikke legges skjul på råskapen som kan finnes i naturen.

Arbeidet med «Ulveslaget» har vært en del av det norskfaglige forarbeidet eller etterarbeidet til tre fådelt skoler som har vært på et tredagersopphold på rovdyrskolen i Namsskogan. En tredagerstur innebærer et opplegg med opplæring i rovdirenes historie, opplæring om de fire rovdirene i Namsskogan familiepark, der elevene møter dyrene mens de føres, undervisning ved Lierne Nasjonalparksenter og overnatting i lavvoer i en leir i de nordre delene av Trøndelag. Målet med rovdyrskolen er at elevene skal lære om rovdyr, og derigjennom få et kunnskapsgrunnlag som kan brukes for å løse opp i myter som kan være bakgrunn for konflikter om rovdyr.² Et stort flertall av de deltakende skolene ligger i det store nærområdet til parken, i områder hvor mange er direkte berørt av rovdyrproblematikken. Mange av skolene ligger også i et område hvor det gjennomsnittlige utdanningsnivået ligger betydelig under landsgjennomsnittet (Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag fylkeskommune, 2016).

² Rovdyrskolen i Namsskogan gir i dag et tilbud til mellomtrinnsklasser i Trøndelag for opplæring om rovdyr (Rovdyrskole, 2020). Nord universitet er involvert i et evaluerings- og utviklingsprosjekt med Besøkscenter rovdyr, som er delfinansiert av Miljødirektoratet. Et av målene med dette arbeidet er å knytte undervisningsfagene tettere opp mot arbeidet med rovdyrproblematikken (Fiskum, Halberg & Skaugen, 2019).

Elevene har lyttet til en tilrettelagt høytlesningsutgave av «Ulveslaget» i samlet klasse. Deretter ble det gjennomført en påfølgende helklassesamtale med elevene for å nøste opp handlingen og skape en felles plattform for forståelse, etter prinsipper om autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Dysthe, 1995). I klassesamtalene svarer elevene raskt på spørsmål, snakker relativt høyt, avbryter hverandre og «kjemper» om å få ordet. Det var påfallende at mange av guttene – som erfaringsmessig kan være mer tause i litteraturarbeid – var svært aktive i disse samtalene. Elevenes høye engasjement ble i det store og hele bekreftet av klassenes kontaktlærere, som deltok som observatører under klassesamtalene.

Samlet sett er dette elevengasjementet for en rovdyrfortelling noe vi som forskere ønsker å gå i dybden på. Siden engasjement kan være utfordrende å måle, ble det naturlig med en kvalitativ tilnærming. For å komme nærmere inn på elevenes opplevelser, ble gruppeintervju valgt som primær datainnsamlingsstrategi. Intervjumaterialet består av 20 fokusgruppeintervjuer, som alle ble foretatt på skolen dagen etter at elevene hadde vært på et tredagers rovdyrskoleopphold. Det ble foretatt en pragmatisk, åpen datainnsamling basert på en semistrukturert intervjuguide. Forskningsspørsmålet søker mot det å gå i dybden på elevenes opplevelser, noe som gjorde det nødvendig med en gruppesammensetning der det legges til rette for gode samtaler. Det ble bestemt å la kontaktlærerne få dele inn klassene i grupper på 2–3 elever, siden små fokusgruppesamtaler er mest egnet når man ønsker å la deltagerne åpne seg, være fortrolige og komme med sine personlige betraktninger (Barbour & Kitzinger, 1999; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Foreldrene til barna hadde utfyllt en samtykkeerklæring i tråd med retningslinjene fra NSD, hvor prosjektet var meldt. Det var ingen av barna som hadde spørsmål underveis, og det var heller ingen av deltagerne som trakk seg fra prosjektet. Utvalget består av 53 elever fra tre fådelte skoler: 33 gutter og 20 jenter, henholdsvis 16 femteklassinger, 22 sjetteklassinger og 14 sjuendeklassinger. Én av elevene ble det ikke registrert klassesettrinn på.

Metodologisk er det gjennomført en case-studie. En case-studie kan benyttes for å få en grundig forståelse av en sammenheng, og i et metodologisk perspektiv er det her «Ulveslaget», utprøvd som tekst i forarbeid av Rovdyrskolen, som utgjør casen (Cresswell, 2013; Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018). En metodologisk plassering av utprøvingen som en case-studie impliserer at konteksten for studien blir viktig (Postholm et al., 2018, s. 63). I en slik sammenheng kan teksten «Ulveslaget», utprøvd i tilknytning til Rovdyrskolen, ses som konteksten for studien.

Selv om teksten ble utprøvd i forkant av Rovdyrskolen på to av skolene og i etterkant på én, er det naturlig å se på deltagerkolene som en samlet case. Alle deltagerne har det til felles at de har deltatt på et norskfaglig undervisningsopplegg i kombinasjon med tverrfaglig undervisning på rovdyrskole. Fokusgruppeintervjuene er tatt på samme tidspunkt for alle elever, umiddelbart etter rovdyrskolen.

Forskningsspørsmålet skiller heller ikke mellom elever som har arbeidet med teksten i forkant, og elever som har arbeidet med teksten i etterkant, men ser på dette som ei helhetlig gruppe.

Dataene ble behandlet med en konstant-komparativ metode. Den konstant-komparative metoden er utviklet av Juliet Corbin og Anselm Strauss innenfor Grounded Theory-feltet og har sitt utspring i psykologien (Wertz, 2011; Corbin & Strauss, 2015). På grunnlag av det empiriske materialet – i dette tilfellet transkriberte intervjuer, memoer og observasjoner – identifiseres ulike hovedkategorier, som i seg selv er meningsbærende enheter. Innenfor den konstant-komparative metoden utgjør kategoriene et hierarkisk system med kjerne-kategorien på toppen av pyramiden. Forholdet mellom kjerne-kategorien og hovedkategoriene er et resultat av en helhetlig kjennskap til empirien og ikke noe som er forutbestemt. Kjerne-kategorien «engasjement» kan vise seg på ulike måter, men blir her operasjonalisert i fire sidestilte hovedkategorier.

Selve analyseprosessen av elevintervjuene startet med en åpen koding av transkripsjonene, ved at det ble satt merkelapper på ulike avsnitt i materialet. Det ble lett etter sammenhenger og fulgt opp med ulike kategoriseringer. Memoskriving ble foretatt både forut for transkripsjonene (som notater rett etter intervjuene) og i transkripsjonsfasen (som nedskrevne noter), og memoene fungerte som hjelpetekster for å utvikle hovedkategoriene. Skrivningen skapte nærhet til intervjumaterialet og virket åpnende på ulike nivåer for å utforske materialet til en fikk dannet kategorier. Den tok utgangspunkt i feltnotatene og ga oss en sterkere dybdeforståelse av de ulike kategoriene, i tråd med Corbin og Strauss' grunnmodell (Corbin & Strauss, 2015, s. 120). Memoskrivingen var spesielt nyttig for å fange opp intensiteten i svarene til elevene og ga slik sett et nødvendig tillegg til det som rent verbalt kom til uttrykk gjennom intervjuene.

Siden det empiriske materialet består av utsagn fra 53 mellomtrinns elever fra tre forskjellige fådelte skoler, vil en naturligvis finne et spenn i det innsamlede materialet. Den konstant-komparative metoden har sin styrke i å finne kategorier som belyser hvordan større grupper av elever opplever teksten, og er kanskje i mindre grad egnet til å få fram perspektivene til enkeltelevne som bryter med flertallets mening. Det betyr at avvikende utsagn fra enkeltelevner i mindre grad kommer til syne. Dette er en dimensjon ved metodevalget som det er naturlig å ha med seg inn i selve analysen, og som det også er naturlig å ta med inn den avsluttende drøftingen, ikke minst med tanke på det etiske.

Resultater

Hvordan opplever elevene den skjønnlitterære fortellingen «Ulveslaget» som et norskfaglig arbeid i en tverrfaglig sammenheng? Å vurdere elevens engasjement for en litterær tekst er åpenbart vanskelig. «Engasjement» er vanskelig å identifisere, siden ulike elever kan uttrykke engasjement på ulike måter. I redusert og

sortert form, etter prinsipper fra den konstant-komparative metoden, er det likevel fire særtrekk som trer fram fra det empiriske materialet. Kjernekategoriene «engasjement» blir identifisert gjennom følgende fire sidestilte hovedkategorier: «‘Ulveslaget’ er enkel å forstå», «‘Ulveslaget’ vekker følelser», «‘Ulveslaget’ setter i gang aktivitet» og «‘Ulveslaget’ skaper lyst til å lære mer om rovdyr». La oss se på de fire sidestilte kategoriene etter tur:

«Ulveslaget» er enkel å forstå

Det er tydelig at «Ulveslaget» har en struktur og et innhold som elevene synes er enkel å forstå, og at enkelhet og forståelighet er viktig for elever på dette alders-trinnet.³ Dette kommer fram ved at elevene gruppevis fint klarer å gi et sammendrag av hovedtrekkene i fortellingen. En av elevene, en gutt fra femte klasse, gir et detaljert sammendrag av teksten og legger stor vekt på action-elementene, selve kampen mellom ulvene og hundene:

⁴Elev 1: og så var det, så kom ulvene, den ene ulven, kom seg ut, det var Ajaks, men den andre hunden kom seg ikke ut, og så hørte de et bjeff, og så sprang mora ned, og så hørte de noen hyl på en måte, og bjeffing, fra Ajaks, så da var det en ulv som hadde tatt tak i Ajaks, og så da fikk en ulv, tok han den i nakken og legger den i bakken, og så den etter Ajaks, og så kom han på ryggen, og så var det fire ulver som døde, mange hunder i bygda døde, men Ajaks og den andre hunden overlevde.

Elevene griper fatt i kronologien i fortellingen når de gjenforteller den, og mange sentrerer dette rundt den dramatiske slåsskampen som fortellingens høydepunkt. Flere av elevene refererer handlingsgangen sånn noenlunde korrekt med bakgrunn i handlingsstrukturen, slik som denne jenta i sjette klasse:

Elev 2: jeg husker ikke helt hva hunden het, men det var i hvert fall en slags harehund og en annen hund, og så var det to unger som var og aket, og så hørte de ulingen av ulver, og så for de hjem, og om kvelden kom ulvene, og så kom det fullt av mennesker til ulvene, da, og så for han ulven på gården som var så sterk, og så for han ut, og så for de og kriget, og så klarte han store hunden å redde noen ulver.

Noen av elevene legger mest vekt på slutten av fortellingen, eksempelvis denne jenta fra femte klasse:

³ Funnet bør imidlertid ikke forstås som at mer krevende tekster nødvendigvis er mindre engasjerende. Tvert imot viser blant annet Johansen (2015) og Gourvenec (2017) at krevende tekster kan skape en reell, men annerledes form for engasjement. Tekster som er vanskelige å forstå, kan nettopp være motiverende fordi de blir oppfattet som et reelt «problem» hvor læreren ikke «har fasiten», i alle fall for høytpresterende elever.

⁴ I transkripsjonsutdragene i artikkelen benyttes følgende tegn:

[] overlappende tale
() karakteristikk av tale
... pause

Elevstemmene er nummerert. Elevstemmene 6–8 var vanskelig å skille, og blir derfor behandlet som en enhet. Intervjuer er markert med I.

Elev 3: og så døde det mange hunder, og så var det ei jente som var lei seg for hunden hennes døde, og så tok de andre barna og begravde den hunden, og faren var stolt av dem.

Det er med andre ord mange elementer fra den ytre handlingen som skaper spenning. Elevene legger vekt på ulike handlingsmomenter, men snakker generelt om fortellingen med stor innlevelse, og flere av elevene, på tvers av gruppene, vil høre fortellingen igjen fordi den var så dramatisk. Flere av elevene, spesielt gutter, uttrykker at dette gjerne kunne vært filmet, og legger vekt på heltemotivet. Elevene er tydelig i heltens verden, i tråd med Appleyards utviklingsmodell for lesing av fiksjon, der heltemotivet er helt sentralt i mellomtrinnslevers kognitive utvikling (Appleyard, 1991).

Hovedtrekkene i det empiriske materialet er at tekstens innhold er lett å huske i ettertid. I en av fokusgruppesamtalene med to elever i sjette klasse kommenterer elevene på følgende måte om teksten var grei å følge med på:

Elev 4: Ja, det syns jeg egentlig var ganske artig fordi det var så spennende, og så var det mange detaljer.

Elev 5: Ja, en kan faktisk se for seg, sånn rett framom deg, hvordan alt foregikk.

Flere av elevene legger vekt på at de uavbrutt klarer å se for seg handlingen når de gjenforteller den. Den tekstuelle enkelheten er utslagsgivende. Det fortelles rett fram om direkte hendelser. Et slående trekk er at ingen elever oppgir at det var mye med teksten de ikke skjønnte. Det kan være enkeltelementer i handlingsgangen, men elevene klarer i fellesskap å komme til enighet om handlingsgangen. Det er med andre ord både strukturelle og språklige trekk ved fortellingen elevene griper fatt i når de omtaler den, og de forteller med innlevelse hvordan handlingsgangen utspiller seg.

«Ulveslaget» vekker følelser

Det er ingen tvil om at fortellingen vekker følelser hos elevene. Emosjonene knyttet til teksten er todelte. På den ene siden legges det vekt på at teksten var dramatisk og spennende. Dette er knyttet til oppbyggingen av teksten og i høy grad kampen mellom hunder og ulver. På den andre siden uttrykker de aller fleste elevene at de syns fortellingen var trist. Og det legges vekt på at de ble triste av fortellingens sluttscener, spesielt når den ene jenta finner hunden sin, Flink, drept av ulvene. Mange elever nevner denne avslutningsscenen. Flere nevner også at de syns det var trist at både hunder og ulver døde, og de blir litt nedtrykt av akkurat dette. I samtalene rundt akkurat dette momentet er flere av elevene opptatt av om fortellingen er hentet fra den virkelige verden: «Jeg syns det var så trist at hunden til jenta døde. Er fortellinga sann?» spør en av femteklassingene i utvalget. Flere av elevene relaterer akkurat dette til egne hunder og tenker på hvordan de selv ville ha reagert hvis hunden hadde vært truet av ulv. I disse diskusjonene legger elevene vekt på at kampen mellom hunder og ulver har med dyrenes natur å gjøre, men at de selv selvsagt ville ha reagert sterkt hvis de hadde opplevd et angrep på

sine dyr i det virkelige livet. De som selv har hund, og de som av ulike grunner har opplevd å miste kjæledyret sitt, er de som reagerer mest på historien, noe følgende samtale med tre femteklassinger eksemplifiserer:

I: Enn den teksten som dere hørte i dag?

Elev 6–8: Den var litt trist.

Ja, den var trist.

På slutten begynte jeg å gråte.

Vi måtte ta hunden vår nå på tirsdagen som var, da.

Jeg begynte å gråte på slutten, jeg, på grunn av den stakkars jenta.

Jeg tenkte på hunden.

I: Men ble dere litt sånn ... sint på ulv, da?

Elev 6–8: Ja.

Ja, veldig.

Nei, ble ikke noe mer sint.

I: Men når dere hørte historien – dere tenkte ikke at ulven var slem?

Elev 6–8: Nja ...

Jo, litt.

Tenkte mer på [*et hundnavn?*].

Stakkar lille hunden – (*teatralisk!*).

Han må jo overleve, da, men han trenger vel ikke å ...

I: Mmm. Men det var jo en del ulver som døde også?

Elev 6–8: Ja. Men de fortjente det kanskje mer enn ...

Det var de som begynte.

Bestendig de som begynner.

Ulvne kan få klare seg med dyrene på fjellet og ikke de på landet.

Elevene er åpenbart emosjonelt engasjerte i fortellingen og det er tydelig at den setter i gang refleksjoner omkring rovdyrsproblematikk. Jo sterkere personlige erfaringer elevene har hatt med å miste kjæledyr, desto sterkere uttrykkes det innlevelse med jenta i fortellingen, og elevene uttrykker skepsis til ulven som rovdyr.

Men selv om flere av elevene uttrykker at fortellingen var trist, og relaterer dette til om de selv hadde vært jenta som hadde mistet hunden sin, er det ingen av elevene som eksplisitt uttrykker at fortellingen er skremmende eller har gjort dem direkte redd for rovdyr. Elevene er generelt opptatt av forholdet mellom ulver og hunder og det naturfaglige perspektivet som ligger i dette, i tillegg til at de setter seg selv i posisjonen til jenta som mistet hunden sin, og spør om hvordan de selv ville ha reagert.

«Ulveslaget» setter i gang aktivitet

Elevene uttrykker at «Ulveslaget» som representant for ei skjønnlitterær fortelling er spennende og aktiviserende. «Det er artig å lese skjønnlitteratur, ellers går det bare sånn rett ut av hodet,» uttrykker en av guttene. «Det bare strømmer på når jeg hører den her teksten,» sier en annen elev når han blir spurt om å fortelle hva han tenker mens han hører på «Ulveslaget». En tredje elev legger vekt på at hun

får lyst til å lese mer eller skrive selv etter å ha hørt teksten. Det er tydelig at fortellingen setter i gang prosesser hos mange av elevene der de dikter videre.

I kontrast til dette uttrykker et stort flertall av elevene at de lærer mer av faktastoff enn av fortellinger. En elev mener at en kan lære moral av skjønnlitteratur. Ellers er det tydelig at elevene assosierer læring med faktastoff, mens skjønnlitteraturen mer gir dem en opplevelse. På direkte spørsmål om hva en kan lære av skjønnlitteratur, har elevene generelt problemer med å svare, og i flere av gruppene uttaler elevene at fortellinger først og fremst er spennende, men at en ikke lærer noe av dem. Et stort flertall sier likevel at de liker å arbeide med både fakta og fortellinger som forarbeid til opplæring om rovdyr. En elev uttrykker det på følgende måte: «Jeg synes det er morsomt når en tar fakta og blander dem i eventyr.»

Det at teksten er basert på et sagn og framstår som en sann historie, er noe mange elever henger seg opp i, og dette var sentralt i mange diskusjoner. Noen elever trekker opp diskusjoner om hvordan vi kan vite om historien er sann, og dette leder til diskusjoner om fortellingen som sjanger og etterprøvbarheten av historiske hendelser. I flere av gruppene blir fortellingen som sjanger og relasjonen til virkelige hendelser en sentral del av diskusjonen. Noen undres over hvorfor ulvene kom til gården, og hvorfor ulvene og hundene oppsøkte hverandre. I en av gruppene tas det tak i nettopp det at ulver og hunder kommer i kamp, og at de genetisk er i slekt med hverandre. En av guttene i sjette klasse uttrykker dette slik: «Det er jo fakta, for i gammel tid så fantes det jo ikke hunder, men de minste chihuahua, de største hundene, alle har vært ulver. Så egentlig er det temma ulver.»

Elevene undrer seg over forholdet mellom hunder og ulver og hierarkiet i dyresystemet. En av elevene uttrykker akkurat dette på følgende måte: «Fortellinga vekker mange sånne ... meninger.» Det er tydelig at fortellingen utløser refleksjon. Den drar elevene mot interesse for forholdet mellom hunder og ulver og rovdyrproblematikk, kombinert med nysgjerrighet om i hvilken grad fortellingen som sjanger kan bidra med virkelighetsbeskrivelser. En fortelling, som en stor andel av elevene i første omgang omtaler som ren fantasi, blir oppfattet som mer interessant for elevene når de relaterer rovdyrkunnskap til teksten etter å ha vært på rovdyrskole. Denne samtalen med to sjetteklassinger illustrerer noe av dette:

I: Hva er forskjellen nå?

Elev 9: Nå har vi mer ... [kunnskap]. Da kunne vi tenkt at det er hund mot hund, mer som. Nå ser vi at ulven er mer stor og farlig.

I: Enn du, da?

Elev 10: Jeg tror litt av det samme, liksom at det blir hund mot hund, men at jeg ikke visste at ulven var så mye større enn en vanlig hund. At den liksom er mer kraftigere og er mer sånn at den er litt kjip.

Fortellingen fungerer for mange av elevene dermed som en igangsetter for refleksjoner rundt den tverrfaglige, tematiske sammenhengen som rovdyrprosjektet er knyttet til.

«Ulveslaget» skaper lyst til å lære mer om rovdyr

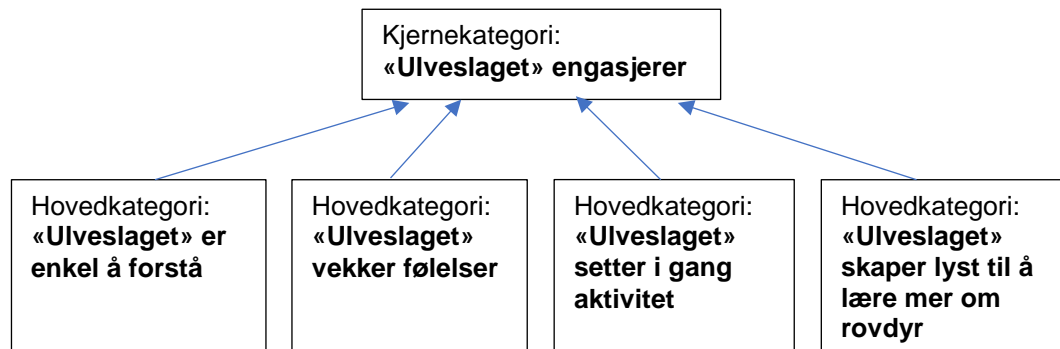
De aller fleste elevene er helt tydelige på at «Ulveslaget» skaper interesse for å lære mer om rovdyr og rovdyrproblematikk. På tvers av alder og kjønn uttrykker elevene interesse for å lære mer, spesielt om relasjonen mellom ulver og hunder. Flere av elevene er tydelig opptatt av rovdyrproblematikk. Elevene svarer jevnt over bekreftende når vi spør om «Ulveslaget» gjør at de får lyst til å lære mer om rovdyr. Uavhengig av skoleslag og klasser nevner elevene at de har lyst til å lære mer om rovdyr av en slik fortelling, med tanke på både hva som er sant, og hva som er fantasi. Spenningselementene ved teksten motiverer elevene til å lære om rovdyr, noe som bekreftes av elevene når de spørres akkurat om det. Adjektivene som elevene bruker om fortellinger generelt, er at de er «speinnanes» og «arti'» (dvs. «spennende» og «underholdende»). Et slående trekk er likevel at elevene er lite utbroderende når de får direkte spørsmål om fortellingen skaper lyst til å lære mer om rovdyr. Elevene klarer i mindre grad å si hvorfor fortellingen har denne funksjonen.

Et slående trekk er at det er i de gruppene hvor samtalen går lettest og diskusjonene er mest intensive, at elevene også er tydeligst på at «Ulveslaget» skaper læringslyst. Lysten til å lære mer om rovdyr kommer i høy grad indirekte fram, gjennom diskusjonene som skapes. I en av fokusgruppesamtalene hvor samtalen flyter lett, og der elevene i fellesskap utvikler svar, er positiviteten til teksten slående. I selve diskusjonen kommer det fram ulike synspunkter, før en av elevene konkluderer med at fortellingen «vekker mange sånne ... meninger», som tidligere nevnt. Hovedkategorien omhandler med andre ord både det som kommer fram gjennom eksplisitte ytringer, og det som implisitt avtegnes gjennom formen til og intensiteten i noen enkeltintervjuer.

I lys av «Ulveslaget» er det noen av elevene som forteller om virkelige opplevelser som de har fått fortalt om de store rovdyra. Selv om det er veldig få av elevene som selv har sett dem, er det flere som relaterer fortellingen til andre fortellinger de har hørt. Mange av elevene bruker aktivt kunnskap og erfaringer som er ervervet gjennom rovdyrskolen, når de svarer på spørsmål til teksten. Et spørsmål i samtalen som tydeliggjør dette, er når vi spør om fortellinga kunne ha hett «Bjørneslaget»? Eller «Gaupeslaget»? Kan vi bare erstatte det ene rovdyret med det andre? Mange av elevene bruker lang tid på spørsmålet, og de blir nysgjerrig utprøvende i samtalen. Noen av elevene refererer etter hvert til at ulvene i parken så tydelig var en flokk, og kommer inn på det særegne forholdet mellom ulver og hunder. Et viktig poeng er at ingen av elevene går i den fellen at de svarer direkte ja på det spørsmålet – eller ukritisk svarer nei. Elevene blir utprøvende og tydelig tankefulle av spørsmålet.

Kjernekategori: «Ulveslaget» engasjerer

Samlet sett vitner elevenes reaksjoner om engasjement rundt «Ulveslaget». Mye tyder på at selve innholdet og tematikken i fortellingen engasjerer disse elevene. Ulv er et spennende tema, og i samspill med fortellingens struktur mobiliseres elevenes følelser. Figur 1 viser inndelingen av kategorier i analysen vår.



Figur 1. Kjernekategori og inndeling i hovedkategorier.

Det som forener tolkingen av det empiriske materialet slik det kommer til uttrykk gjennom de fire hovedkategoriene, er at elevene engasjerer seg på ulike nivå, både når det gjelder «Ulveslaget» som tekst og når det gjelder konteksten som «Ulveslaget» er en del av. Elevenes engasjement avtegnes ikke minst gjennom intensiteten og iveren som et stort flertall av elevene viser i samtaler om teksten. Det litterære arbeidet med «Ulveslaget» gjør at elevene finner en nærhet til stoffet og i høy grad opplever relevans i litteraturarbeidet. De relaterer litteraturarbeidet til rovdyrkunnskapen de har fått ved å delta på rovdyrskole, og mange elever ønsker fortsatt å lære mer om rovdyrproblematikk. Hovedkategoriene avspeiler også at det skapes oppmerksomhet rundt fortellingen som sjanger og fortellingens avbildning av virkeligheten. Et poeng er at ingen av elevene uttrykker at fortellingen er gammeldags. Flere av dem sier at de har lyst til å høre den igjen fordi den var så spennende. Dette er en observasjon som har god støtte i empirisk forskning på skjønnlitteratur i skolen på lavere trinn. For skjønnlitterær lesning er selve innholdet i teksten avgjørende for elevenes motivasjon, mener blant andre Guthrie og medarbeidere (2004, s. 403): «[E]ngaged reading correlates with achievement in reading comprehension.» Det er derfor ikke uviktig hva tekstene handler om. Selv om dette poenget kan virke selvsagt, viser vår case en svært sterk sammenheng mellom innhold og engasjement. En dramatisk og handlingsmettet fortelling med motiver elevene kjenner fra eget liv, viser seg altså å være en nøkkel. Guthrie opererer med fire kjennetegn på engasjerte lesere, nemlig at de har en kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå, at de er motiverte og har lyst til å lese, at de er kunnskapsdrevne, og at de er sosialt aktive (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000). Disse kjennetegnene har mye til felles med våre funn og støtter dermed analysen.

Diskusjon

Siden studien er klassifisert som en case-studie, er det naturlig å diskutere representativiteten til funnene. I hvor stor grad kan en overføre elevenes opplevelser av «Ulveslaget» til en annen kontekst?

Siden vi har et utvalg med en relativt jevn kjønnsfordeling og alderssammensetning, føles det naturlig å konkludere med at casen har en stor grad av representativitet. Et faktum som likevel ikke er uvesentlig, er at alle skolene som er representert i utvalget, kommer fra områder som er berørt av rovdyrproblematikk, dvs. hvor mange bønder opplever rovdyra som en trussel mot egen trygghet og levebrødet sitt. Elever fra to av skolene kommer fra områder som i høy grad er berørt. Vi vet ikke om opplevelsen av «Ulveslaget» ville ha vært den samme dersom elever fra områder som ikke er berørt av rovdyrproblematikk, hadde deltatt, med tanke på det tematiske. Vi vet heller ikke hvordan teksten ville ha fungert i en «nøytral» norsktime, uavhengig av den tematiske påkledningen. Utgangspunktet for intervjuene er at elevene nettopp har vært på rovdyrskole og derigjennom har rovdyrkunnskap. Elevene har jobbet med tekster i flere fag og har fått helt spesiell rovdyrkunnskap. Dette er vesentlig for selve prosjektet.

I utprøvingen er det benyttet en tilrettelagt lydbokversjon av «Ulveslaget», mye med tanke på at teksten skulle være tilgjengelig for så mange av elevene som mulig. Dette var en praktisk og etisk vurdering som måtte gjøres (Kara, 2015). Hva ville ha skjedd hvis elevene i stedet hadde fått en skriftlig versjon av teksten? Det som helt sikkert ville ha skjedd, er at teksten ville ha blitt for vanskelig for mange av elevene. Da ville en ha utelukket alle med lese- og skrivevansker fra datainnsamlingen. Vi vet også fra forskning på leseferdigheter at det ofte oppstår større kjønnsforskjeller i løpet av mellomtrinnet (Kverndokken, 2013; Roe, 2014), så slik sett ville man statistisk sett ha favorisert jentene over guttene. En begrunnelse for at det ble valgt å benytte lydbok og en tilrettelagt versjon, var å få et representativt utvalg til å svare på forskningsspørsmålet. Det er en tydelig etisk dimensjon i dette, for det handler om å gi et bredest mulig spekter av elever tilgang til å være informanter.

I den metodologiske tilnærmingen til prosjektet er det argumentert for at arbeidet med «Ulveslaget» på de tre skolene kan ses som en samlet case. Dette er også et valg som innebærer konsentrasjon av empirien. Et metodologisk alternativ kunne ha vært å presentere arbeidet som tre ulike caser. Det hadde gått an presentere en komparativ case-studie, mellom skoler som hadde arbeidet med teksten i forkant og i etterkant av rovdyrskolen. En komparativ case-studie brukes først og fremst for å få fram forskjeller (Postholm et al., 2018). Formålet med denne studien var imidlertid å gå i dybden, noe som gjør at enkeltcasedefinisjon gir flere muligheter for konsentrasjon.

Gjennom bruk av en konstant-komparativ metode kommer det fram at «Ulveslaget» engasjerer det store flertallet av elever. En får gitt et bilde av hvordan gruppa som helhet opplever teksten. Med tanke på at det er gruppa som helhet sitt

syn på teksten som kommer til uttrykk gjennom de metodiske valgene, er det likevel naturlig å poengtere at det vil kunne være enkeltelever som har et syn på teksten som ikke synliggjøres i like stor grad som andres. Det var noen få enkeltelever som ikke likte teksten. Dette kom særlig til uttrykk gjennom utsagn fra enkelte syvendeklassinger, som i det store og det hele syntes teksten var kjedelig, og jevnt over også syntes ideen om å delta på en rovdyrskole sammen med femteklassinger var noe stort tull, kanskje spesielt siden de ikke hadde fått være med på å bestemme dette selv. Det var også et eksempel på en annen elev som var ganske tydelig på at han bare likte fantasy-litteratur, og at en realistisk fortelling som dette ikke var interessant. Den konstant-komparative metoden, slik den er benyttet i denne casen, gir et bilde av hvordan helheten av elevene i utvalget opplevde litteraturarbeidet. Inntrykket som formidles, er i høy grad et flertallssvar, og det gis dessverre lite rom for divergerende oppfatninger i elevgruppen. Det er viktig å ha denne etiske dimensjonen ved det metodologiske valget i mente med tanke på om metoden yter materialet rettferdighet i lys av problemstillingen. Formålet med denne artikkelen er å vise hvordan en nokså tradisjonell skjønnlitterær tekst oppleves av elevene i en norskfaglig undervisningsøkt i en tverrfaglig kontekst. Metoden gir en dypere forståelse av oppstemtheten og litteraturlæringen som kom til uttrykk i den litterære samtalen, og som i høy grad ble bekreftet av klassenes kontaktlærere. De forskjellige kategoriene synes å avspeile de ulike dimensjonene ved tekstopplevelsen for flertallet av elevene. Men en må ikke glemme enkeltstemmene som bryter med det store flertallet. I et metodeperspektiv minner dette oss om at alle metoder har sine styrker og svakheter med tanke på hvem sin virkelighet som gis makt (se f.eks. Kara, 2015). I et norsk-lærerperspektiv minner disse stemmene oss om at en må jobbe med et variert utvalg av tekster, i ulike sjangre og medier, for at alle elever skal finne glede av litteraturundervisningen.

Innledningsvis ble det påpekt at det er et trekk ved «Ulveslaget» som bryter med forventningene til barnelitteratur, slik sjangeren har utviklet seg, og det er at slutten er så trist. I resultatdelen har vi sett at mange elever hadde reaksjoner på dette, men at ingen direkte ga uttrykk for at de syntes slutten var skremmende. Empirien vitner heller om at den triste slutten får elevene til å reflektere rundt den biologiske relasjonen mellom ulver og hunder. Det føles nærliggende å knytte det at elevene ikke reagerte sterkere på dette, til at elevene hadde rovdyrkunnskap gjennom den tverrfaglige undervisningen. Elevene forteller om sine opplevelser av «Ulveslaget» i en situasjon der de sitter med oppdatert kunnskap om rovdyrproblematikk.

Det er bemerkelsesverdig at vi ikke på noen av skolene fikk en diskusjon som var preget av polarisering. En kunne kanskje ha forventet mer av det, siden det er en del sterke virkemidler i teksten, og med tanke på bakgrunnen til elevene. Elevene har en gjennomgående balansert holdning til konflikten når de jobber med novella i en tematisk kontekst. Kanskje vi kan våge å si at det litterære

arbeidet gjør elevene oppmerksomme på ulike perspektiv og engasjerte dem i en konflikt der det ikke finnes noen enkle løsninger?

Generelt sett er samspillet mellom fortellingen som sjanger og biologisk kunnskap et funn som viser mulighetene som ligger i tverrfaglige innganger til litteraturarbeidet. Naturfaglig kunnskap bidrar til at elever får større forståelse for fortellingen samtidig som fortellingen synliggjør de biologiske elementene ved rovdyrproblematikken.

Når det gjelder våre funn i lys av tidligere forskning, er det naturlig først og fremst å sammenligne med forskningen tilknyttet den pedagogiske gruppen i Lund på 1990-tallet og utover (Nilsson, 2007). I likhet med Lund-gruppen ser vi hvilken betydning det har at teksten «treffer» elevene. Elevene er aktive i sin omgang med den, og det kommer mange spontane reaksjoner. Den skjønnlitterære teksten skaper oppmerksomhet rettet mot ulv og ulveproblematikk, og mot skjønnlitterær interesse. Mange av våre funn synes å kunne gjenfinnes også hos Nilsson, kanskje spesielt det faktum at den store bredden av elever aktiviseres, gutter og jenter med ulik bakgrunn. Innenfor tematisk undervisning er skjønnlitteraturen selve utgangspunktet for det tematiske arbeidet, mens den hos oss er et viktig delemne i det tverrfaglige undervisningsopplegget om rovdyr. Det er vanskelig å si noe om det longitudinelle perspektivet ut fra vår case, men lese-lysten og den blomstrende nysgjerrigheten mot lesing og teksters form, slik det kommer til uttrykk hos enkeltelever, tyder på at leseopplevelsen av «Ulveslaget» i en tematisk sammenheng vil kunne ha en langvarig effekt på mange elever. Opplevelsen av å lære av skjønnlitteratur skaper oppmerksomhet om litterær form – noe som er sentralt i longitudinelle erfaringsorienterte studier om elevers litteraturarbeid (se f.eks. Molloy, 2003). Studien tyder også på at sensitiviteten som er skapt mot forholdet mellom ulv og menneske i naturen, vil kunne være et godt utgangspunkt for videre litterære samtaler i et økokritisk perspektiv, og være utviklende for elevenes stemme i klimadiskursen.

Et annet viktig funn i prosjektet er at elevene føler det Jon Smidt har kalt «subjektiv relevans» (Smidt, 1989) ved å jobbe med litteraturen i en tematisk sammenheng. Elevene motiveres av at litteraturen skildrer noe som er viktig og aktuelt for dem selv. (Det skal legges til at «relevans» også er noe som kan skapes underveis i en undervisningssammenheng og ikke nødvendigvis må være der i utgangspunktet.) Med tanke på prinsippene fra Nordahl Rolfsens lærebok, der elevene jobbet med en blanding av tekstformer som behandlet det samme temaet (Birkeland, Risa & Vold, 1997), føles det nærliggende å peke på at innføringen av tverrfaglige emner gir et potensial for å inkludere elevgrupper i litteraturundervisningen som ikke uten videre oppfatter seg som litteraturlesere. Vår erfaring fra denne casen viser at elever som kommer fra områder med et lavere utdanningsnivå, engasjeres av litteratur i en skolesammenheng dersom den oppleves som relevant. Det er ikke uvesentlig hvilken litteratur som leses på mellomtrinnet, og hvilke sammenhenger det leses i. Med utgangspunkt i satsingen på lesing som grunnleggende ferdighet og lesing i alle fag, er dette viktige momenter

å ta med seg. Innføringen av tverrfaglige temaer vil kunne komme alle elevene til gode. I et læreplanperspektiv er det viktig at det skapes nye argumenter for å legitimere litteraturundervisningen. Erfaringen fra arbeidet med «Ulveslaget» viser at *fortellingen*, som Nordahl Rolfsen kalte «trylleformelen [...] som standser graaten på barnets kind og maner den viltreste uro ind i aandeløs stilhed» (Johnsen, 2003, s. 119), fortsatt har sin berettigelse i framtidens tverrfaglige arbeid.

Om forfatterne

Haakon Halberg er universitetslektor i norsk ved Nord universitet. Han forsker på litteraturdidaktikk, norskfagets rolle i tverrfaglige sammenhenger og uteskole. Institusjonstilknytning: Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet, Postboks 93, 7601 Levanger.
E-post: haakon.halberg@nord.no

John Brumo er professor i nordisk litteratur ved NTNU. Han forsker på modernitet og modernisme, litteraturdidaktikk og nyere noveller. Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur, NTNU, 7491 Trondheim.
E-post: john.brumo@ntnu.no

Referanser

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Beyer, E. (2019, 28. mars). *Jacob Breda Bull*. Store norske leksikon. https://snl.no/Jacob_Breda_Bull
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (1997). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Doktoravhandling, Malmö högskola.
- Bull, J. B. (2003). *Ulveslaget* (forenklet og tilrettelagt utgave). [Lydbok]. Melhus: Lydbokforlaget.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal i samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.

- Fiskum, T. A., Halberg, H. & Skaugen, R. (2019). *Undervisning om rovdyr ved Besøkscenter rovdyr i Namsskogan og Lierne Nasjonalparksenter: Evalueringsrapport*. Arbeidsnotat nr. 4. Bodø: Nord universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2599890>
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (bd. 3, s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. et al. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Hobbelstad, I. M. (2018). Norskfaget bygges om. *Dagbladet*, 06.03.2018. Lest 01.11.2020. <https://www.dagbladet.no/kultur/neste-gang-du-horer-hoyre-folk-snakke-om-a-verne-norsk-kultur-ma-du-le-pa-deres-vakt-skamferes-norskfaget/69582172>
- Hoem, K. (2016). Norskpensum på villspor. Kronikk, *NRK Ytring*, 28.11.2016. Lest 01.11.2020. <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Hvistendahl, R. (2000). «Så langt ‘vår’ diktning tenner sinn i brann»: En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), Art. 6. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johnsen, E. B. (2003). *Fola Blakken: En biografi om Nordahl Rolfsen*. Oslo: Andresen & Butenschøn.
- Jære, L. (2016). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. *Utdanningsnytt*, 02.09.2016. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-norsk-norskopplaering/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/167219> . Lest 23.07.2020.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: a practical guide*. Bristol: Policy Press.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i olika ämnen – lärarens textkompetens. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skriva i alle fag* (s. 51–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, K., Malmgren, G. & Nilsson, J. (2014). *Att göra sin röst hörd*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Mikkelsen, P. A. (2018). Realistiske forteljingar for barn. I R. Stokke & E. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 58–81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolfen, N. (1939). *Nordahl Rolfsens lesebok: Bd. 3. Norge rundt*. Oslo: Dybwad.
- Rovdyrskole (2020). *Rovdyrskolen i Namsskogan*. Hentet 20.11.2020 fra <https://rovdyrsenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-i-namsskogan>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. G. & P. A. Michalsen (red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Oslo: Samlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebok-historie: Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Söderbäck, M. (1984). *Vargen kommer!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag fylkeskommuner (2016). *Trøndelag i tall 2016*. Hentet 12.08.2020 fra <https://www.trondelagfylke.no/globalassets/dokumenter/plan-og-areal/trondelag-i-tall/trondelag-i-tall-2016-skjerm.pdf>
- Ullström, M. (2012). *Vargen kommer! : Bilder av varg i svensk barn- och ungdomslitteratur* (s. 147–164). Lund: Studentlitteratur.
- Undheim Larsen, D. E. (2015). Kultur på vei ut av skolen. *Klassekampen*, 15.12.2015.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Overordnet del av læreplanverket. 2.5 Tverrfaglige temaer*. Hentet 11.01.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Wertz, F. J. (2011). A Phenomenological Psychological Approach to Trauma and Resilience. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (red.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research and intuitive inquiry* (s. 124–164). New York: Guilford Press.
- Aasen, A. J., Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – En besøksestid for norskfaget? *Norsklæraren*, 2(11), 50–60. Lest 1. nov. 2020. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e27159d7fb0001f2f709/1567154802598/NL2-15_Skaftun_Wagner_Aasen.pdf