

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Ann-Helen Moen

Undersøkende litteraturdidaktisk praksis og faglighet i arbeid med eldre litteratur

Dato: 15. mai 2023

Totalt antall sider: 71

Forord

Et av hovedmålene mine med denne masteroppgaven min har hele tiden vært å sitte igjen med erfaring jeg kan ta rett tilbake til klasserommet etter endt utdanning. Dette prosjektet mener jeg er godt grunnlag for akkurat det, og tiden jeg har fordypet meg i litteraturdidaktikken og forskningen rundt dette har vært svært lærerikt. Forhåpentligvis har det vært med å bidra til at jeg er en bedre litteraturlærer enn hva jeg ville vært uten dette prosjektet.

Det som for nesten fem år siden virket så lenge til, er plutselig rett rundt hjørnet: fem år på lærerutdanningen er over. Og for noen år det har vært. År fylt med gleder, frustrasjon, stress, latter, samhold og kunnskap. Det har vært litt av en prosess å være student ved Nord universitet, og noe av studietiden kom med særs mange flere humper i veien enn hva nødvendig. Tusen takk til lærerne jeg har hatt på Nesna, og da en særlig takk til norsklærerne. Dere er en inspirasjon. Selv om det har vært hardt arbeid, har dere også bidratt til at det har vært en fantastisk tid. Takk for at dere har sett meg, stilt krav til meg, hjulpet meg og engasjert meg. Andre skulle benyttet seg av mulighetene innen aksjonsforskning og tatt seg en tur til Nesna og sett hvordan dere gjør det.

Hallvard: takk for veiledning, ærlige tilbakemeldinger, for all faglig lærdom og gleden (og frustrasjonen) over litteraturdidaktikken.

Til mine informanter: takk for alle faglige utfordringer og for at dere stilte opp og var med i dette prosjektet.

Til mine medstudenter: Vi må være det beste kullet som har vært på Nesna. For et engasjement, og for en fin gjeng. Tenk at vi nå er ferdige. Jeg sier bare på gjensyn.

Til mine nærmeste: tusen takk for alle klemmer, for barnepass, forståelse, korrekturlesing, engasjerte diskusjoner, støtte og hjelp jeg har fått i disse årene. Det er ikke alle som har en så fin heiagjeng som meg.

Kjære Brage: Jeg lover å si litt mindre «god natt, jeg må ned og jobbe». Du kommer til å elske norsk til slutt du også. Elsker deg.

Brønnøysund, mai 2023

Ann-Helen Moen

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er en undersøkende litteraturdidaktisk praksis og faglighet i arbeid med eldre litteratur på ungdomsskolen. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling «**Hvordan kan en undersøkende litteraturdidaktisk praksis fremme faglighet i arbeidet med eldre litteratur?**», med påfølgende forskningsspørsmål: «*På hvilken måte kan en tegneserieadaptasjon av Peer Gynt åpne opp for at elevene kan bruke og utvikle sin litterære kompetanse?*» og «*Hvordan opplever ulike elever arbeidet med denne teksten?*».

Bakgrunn for temaet er diskusjon og forskning om norskfagets innhold og egenart, utstrakt bruk av deler av litterære tekster, og hvordan lærere skal jobbe med eldre tekster i undervisningen. Oppgaven bygger på litteraturteori (Culler, 1975; Rosenblatt, 1995; Blau, 2003; Langer, 2011; Felski, 2008), samt litteraturdidaktisk teori som tar utgangspunkt i tilnærminger til tekstarbeid (Penne, 2013; Sønneland, 2019; Rødnes, 2014; Hansen et al., 2019).

Masteroppgaven er en kvalitativ forskningsoppgave med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, og jeg har benyttet meg av metodetriangulering. Den første metoden er observasjoner av elevers arbeid med *Peer Gynt* gjennom en undersøkende litteraturmodell (Hansen & Gissel, 2021), hvor jeg har sett på elevenes engasjement i arbeidet samt deres vei til å bruke og utvikle sin litterære kompetanse. Den andre metoden jeg har brukt er et kvalitativ dybdeintervju med et strategisk utvalg av elever etter at arbeidet med *Peer Gynt*.

Funnene tyder på at dette dypdykket i en verbaltekst som opprinnelig er fra 1800-tallet, her riktignok en adaptert tegneserieversjon fra 2014, kan være et bidrag til hvordan man kan utvikle elevenes faglighet i litteraturarbeidet. Samtidig viser funnene at arbeidet med slike tekster kan oppfattes som meningsløst dersom elevene ikke klarer å leve seg inn i teksten fra start. Det at eleven selv ikke opplever arbeidet som «morsomt», trenger ikke være en indikator på elevens faglighet. Funnene viser også at teksten som problem kan være en god inngang til engasjement og videre arbeid da dette kan pirre elevens nysgjerrighet og bidra til at elevene ønsker å se nærmere på teksten og dens univers. Prosjektet viser at det er mange innganger til å jobbe med eldre litteratur, og at tegneserieadaptasjoner kan være en måte å få elever til å leve seg inn i og identifisere seg med karakterene. Samtidig indikerer prosjektet at man ikke skal gi opp i forsøket, men være tålmodig og stole på arbeidet gjennom prosessen,

men man bør også kjenne sine elever så godt at man vet når man kan/burde gjøre justeringer underveis.

Abstract

The topic of this master's thesis is investigative literature didactic practice and professionalism in working with older literature in lower secondary school. The thesis is based on the following question "**How can an investigative literary didactic practice promote professionalism in the work with older literature?**", with subsequent research questions: "**In what way can a comic adaptation of Peer Gynt open up for the pupils to use and develop their literary competence?**" and "**How do different students perceive working with this text?**".

The background for the topic is discussions and research on the content and distinctive nature of the Norwegian subject, extensive use of parts of literary texts, and how teachers should work with older texts in teaching. The thesis is based on literary theory (Culler, 1975; Rosenblatt, 1995; Blau, 2003; Langer, 2011; Felski, 2008), as well as literary didactic theory based on approaches to text work (Penne, 2013; Sonland, 2019; Rodnes, 2014; Hansen et al., 2019).

The master's thesis is a qualitative research thesis based on a hermeneutic approach, and I have used method triangulation. The first method is observations of students' work with *Peer Gynt* through an investigative literary model (Hansen & Gissel, 2021), where I have looked at the students' involvement in the work as well as their path to using and developing their literary competence. The second method I have used is a qualitative in-depth interview with a strategic sample of students after working with *Peer Gynt*.

The findings indicate that this deep dive into a verbal text originally from the 1800s, here admittedly an adapted comic book version from 2014, may be a contribution to how to develop the pupils' professionalism in literature work. At the same time, the findings show that the work with such texts can be perceived as meaningless if the students are unable to immerse themselves in the text from the start. The fact that the pupils does not perceive the work as 'fun' is not necessarily an indicator of what the pupil is left with in terms of literary practice. The findings also show that the text as a problem can be a good entrance to engagement and further work, as this can excite the pupil's curiosity and contribute to the pupils wanting to take a closer look at the text, the characters and their universe. The project shows that there are many approaches to working with older literature, and that comic book adaptations can be a way to get students to immerse themselves in and identify with the characters. At the same time, the project indicates that one should not give up in the

experiment, but be patient and trust the work through the process, but one should also know one's students so well that one knows when one can/should make adjustments along the way.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	vi
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.2 Oppgavens oppbygging.....	6
2.0 Teori	8
2.1 Litterære kompetanse.....	8
2.2 Undersøkende litteraturarbeid.....	10
2.3 Engasjement.....	14
2.3.1 Variert undervisning og tilpasning.....	15
2.4 Tegneserie som sjanger og bruk i undervisningen.....	16
3.0 Metode	18
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	18
3.2 Valg av metode.....	19
3.3 Aksjonsforskning.....	20
3.3.1 Aksjonsforskning og kvalitet:.....	22
3.4 Observasjon.....	22
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	24
3.5.1 Utvalg, intervjuguide og transkribering.....	25
3.6 Vurdering av studiens kvalitet.....	26
3.6.1 Validitet.....	26
3.6.2 Reliabilitet.....	26
3.7 Forskningsetikk.....	27
3.8 Analyse og bearbeiding av data.....	29
3.9 Beskrivelse av opplegget.....	29
4.0 Funn med påfølgende drøftinger	35
4.1 «Det er så kjedelig, vi skjønner jo ingenting».....	35
4.2 Problem og nysgjerrighet.....	37
4.2.1 «Pæær, Peer Tyttebærlyng, Peer Grynt».....	38

4.2.2 Elevers ulike innganger i teksten	39
4.2.3 Best for de best presterende elevene?	41
4.3 Bruk av den undersøkende modellen gjennom stasjonsarbeid.....	42
4.4 «Det hadde vært umulig å forstå noe som helst uten bildene i tegneserien»	44
5.0 Avsluttende oppsummering.....	47
Litteraturliste.....	51
Vedlegg 1: Godkjenning av NSD	55
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	59
Vedlegg 3: Intervjuguide	62

1.0 Innledning

Nyere litteraturredidaktisk forskning viser at litteraturundervisningen er preget og formet av en pedagogisk grunntenkning som er for elevsentrert, og dermed kan ende opp som en ufaglig praksis (Ottesen & Tysvær, 2017) (Penne, Elevorientering i et literacy-perspektiv., 2012). I den omfattende LISA-undersøkelsen så de at litteraturen som blir brukt i norskundervisningen ofte baserer seg på korte utdrag av tekster (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) og at litteraturen i svært mange klasserom blir brukt som redskap i skriveopplæringen, som mønstertekster, og for å lære seg å beherske ulike sjangertrekk samt epokekunnskap (Gabrielsen, 2019). Dette kan tyde på at lesing av skjønnlitteraturen som faglig praksis i norskfaget, kommer i andre rekke av at norskfaget skal være et redskapsfag. Med redskapsfag menes det her et fag som brukes mer eller mindre til utvikling av mer generelle ferdigheter i lesing, skriving samt muntlige ferdigheter.

Det å bruke litteraturen som et redskap, i stedet for et mål i seg selv, kan vitne om at det er nødvendig å se nærmere på litteraturredidaktikkens rolle. Mitt forskningsprosjekt er tenkt å gi et bidrag til å sikre en litteraturfaglig tilnærming til litteraturen i norskfaget. En tilnærming som lar litteraturen være navet som undervisningen skal dreie seg rundt og sørge for en faglig praksis i arbeidet med eldre tekster. Det er behov for en didaktisk praksis som ikke bare handler om sjanger- og epokelære som har en slik faglig praksis som mål (Nordendal, 2022).

Men hva er faglig praksis? Forskningen viser at det er mange måter å forstå faglighet på (Kjelen, 2021). I dette prosjektet jeg interessert i en faglig praksis som tar vare på det fagspesifikke i norskfaget, nærmere bestemt det litteraturfaglige, og i dette prosjektet er litteraturredidaktikk og (litteratur)faglig praksis tett knyttet til hverandre. Nyere nordisk litteraturredidaktisk debatt og forskning viser til at litteraturundervisningen blir dratt i en mer faglig retning, altså et styrket band mellom undervisningsfaget og basisfaget. Faglighet i litteraturundervisningen er blant annet aktualisert i Arne Johannes Aasen, Åse Kari H. Wagner og Atle Skaftun i artikkelen *Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - En besøkelsestid for norskfaget?* (2015).

I Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) betyr fagovergripende lesing en grunnleggende ferdighet i alle fag. Men er lesing som grunnleggende ferdighet det samme i eksempelvis norsk og naturfag? Å lese *Peer Gynt* i litteraturundervisningen må sies å være noe annet enn å eksempelvis lese en fagtekst om atomenes oppbygging. Selve kjernen i

norskfaget, er som Aasen, Wagner og Skaftun (2015) presiserer, arbeidet med tekster, både «skjønnlitteratur og i økende grad sakprosa og digitale tekster», og er det som skiller norskfaget fra andre fag. Mens eksempelvis samfunnsfaglærere bruker tekster for å lese og lære om tema, bruker gjerne litteraturlæreren undervisningen for å se nærmere på «teksten som tekst». «Litteraturvitenskap som norskfaglig disiplin har som sin faglige kjerne å gripe og artikulere helhetlig mening slik den kan leses ut fra tekster» (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 58), og her jobber elevene med problemstillinger hvor de skal se nærmere på samspillet mellom deler av teksten og teksten som helhet. Slik som i dette masterprosjektet hvor elevene blant annet skal lære seg å være åpen for tolkning, at disse kan endres underveis og i samhandling med andre, samtidig som de lærere at det ikke er en fasit. Som det påpekes har ingen andre fag ansvar for dette, slik som norskfaget har, noe de igjen mener er litteraturens store nytteverdi i dagens skole (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 58)

Det er ikke nødvendigvis uheldig å betrakte norskfaget som et redskapsfag, men hvis man reduserer det til et fag med ansvar for lesing og skriving som fagovergripende ferdigheter, får man et svært mye dårligere redskap enn man kan få hvis man i stedet løfter fram og dyrker den norskfaglige lesingen og skrivingen som helhet, dvs. norskfagets literacy (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 58)

Begrepet «eldre tekster» kan i seg selv være problematisk, og krever derfor en avgrensning. Eldre tekster kan sies å være en stor samlekategori, og i dette prosjektet er begrepet brukt om tekster som er skrevet før elevenes levetid. (Se videre drøfting om begrepet eldre tekst opp mot begrepet samtidslitteratur i kapittel 4.4) Det er brukt en adaptasjon av en slik «eldre tekst», noe som det videre kan være behov for å forklare da adaptasjonen på flere måter kan argumenteres for å være ny, og ikke eldre. Versjonen av *Peer Gynt* som er brukt i dette prosjektet er en tegneserieadaptasjon basert på Ibsens dramatiske dikt fra 1867, hvor David Zane Mairowitz har laget manus og med Geir Moen som illustratør (Ibsen, Moen, & Mairowitz, 2017). *Peer Gynt* er en tekst med flere tidslag, hvor også Henrik Ibsen forholder seg til dette da karakteren Peer Gynt opprinnelig er basert på sagn om mannen med samme navn. Vi finner blant annet disse sagnene i Jørgen Moes *Norske Huldreeventyr og Folkesagn* bind to fra 1848. Verbalteksten i adaptasjonen er lik den opprinnelige utvalget, og det handler fortsatt om den fantasifulle Peer Gynt som drømmer om å bli rik og berømt, ja til og med keiser i verden, men lyver nok aller mest og havner stadig i trøbbel. *Peer Gynt* kan svært kort sammenfattet sies å handle om hans jakt etter å finne sin identitet og sin plass i verden. Gjennom denne reisen, som er en god blanding mellom virkelighet og fantasi, møter vi både

troll og døden selv, i tillegg til flere andre karakterer som Peers mor Aase og hans utvalgte Solveig. Peer reiser rundt om i verden, men ser ikke ut til å lære noe nevneverdig av sine erfaringer, og til slutt kan vi lese om Peer som vender tilbake til hjembygda og «frelseren» Solveig. Peer forblir en sjarlatan som lurer seg unna og unnviker konfrontasjoner til siste stund, som vi eksempelvis se ved at han bare får en utsettelse fra knappestøperen.

I adaptasjonen har Moen skildret Peers virkelighet fargeløs, mens Peers særs kreative fantasi vises gjennom sterke farger på sidene. Til tross for at det episke diktet er adaptert som tegneserie, skildres den fra sin opprinnelse på 1800-tallet med blant annet harde kår, ingen teknologi med mer, så er tematikken i boken fortsatt like aktuelt. Temaer som eksempelvis identitet, livets mening, sannhet og løgner. Her er nok tematikken kjent for elevene, men ut fra avgrensningen som er gjort, tar verbalteksten utgangspunkt i et samfunn lenge før elevenes levetid og skildrer et samfunn som ikke er like kjent.

Det er ikke selvsagt at eldre tekster skal ha noen plass i norskfaget, men i dette prosjektet tar jeg for gitt at litteraturhistorie og eldre tekster skal være en del av det. Noe som kan sies å støttes i kjerneelementet «tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019) som skal sikre at elevene i skolen skal lære å forstå tekster i lys av en kulturhistorisk kontekst. Etter 10.trinn er det også særlig ett kompetansemål som gir litteraturhistorisk perspektiv en plass i undervisningen, hvor elevene skal «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det blant annet at «faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærerprofesjonen er stadig i endring i takt med samfunnet og dertil læreplanene, men hvordan skal vi sikre oss at elevene møter eldre tekster i skolen, og hvordan skal dette gjøres rent didaktisk i klasserommet er ikke like klart. Det er gjort mye forskning på litteratur i ulike former og med ulike innfallsvinkler. Også arbeid med eldre tekster i litteraturundervisningen er forsket på, men sett bort fra i boken *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (Gissel & Steffensen, 2021), har jeg ikke funnet noen forslag til undervisningsdesign eller didaktiske opplegg knyttet til dette. «Undersøgelse af ældre tekster er nok en af danskfagets mest ambitiøse - og vanskeligste - undervisningsaktiviteter» skriver Thomas Illum Hansen, Tom Steffensen og Stig Toke Gissel (2021, s. 153). Udfordringene handler gjerne om hva det egentlig er elevene skal lære noe om og hvordan de skal gjøre det

(Hansen, Steffensen, & Gissel, 2021, s. 153). Men eldre tekster er ikke nødvendigvis vanskelige, og det er mulig å argumentere for at noen eldre tekster kan være enklere å forstå og engasjere seg i for elevene enn hva eksempelvis mer eksperimentell samtidslitteratur (Penne, 2010, s. 204). Den store forskjellen her er gjerne behovet for kontekstuell kunnskap. Læreplanen sier at elevene skal forstå tekster i en kulturhistorisk sammenheng, men hva betyr det, og hvordan skal dette gjøres? Mads Claudi foreslår følgende:

Dersom kunnskap om teksten og om litteraturhistorien gjør tekstarbeidet lite engasjerende, bør man trolig forsøke å aktivisere slike forhold ikke som faktorer som befinner seg utenfor teksten og lesningen, men som faktorer som er – eller kan gjøres til – del av den meningskonstituerende prosessen. (Claudi, 2019, s. 6).

Likevel er det utallige innganger til arbeid med litteratur og det å få til engasjement i litteraturundervisningen. Ifølge Illum Hansen et al. (2021, s. 155-156) handler det om å åpne tekstene for elevene, uansett hvilken tidsepoke tekstene kommer fra, og at den historiske konteksten er en dynamisk størrelse. Med dette mener de at litteraturhistoriens perspektiv endrer seg i tiden både med fortolkerens kontekst og interesser. «Eleverne skal oppleve, at tekstene har en æstetisk virkning og eksistensiell relevans på tvers av tid og sted, og at deres fremmedartede karakter kan være utgangspunkt for en undersøkelse, der revitaliserer tekstens univers», påpeker Illum Hansen et al. (2021, s. 155). En slik revitalisering forklarer de med at elevene skal kunne oppleve hvordan det var å leve og være menneske i tiden teksten ble skrevet. Gjennom deres undersøkende litteraturmodell (les mer om denne i kapittel 2.2) som er brukt som utgangspunkt i dette prosjektet, mener de å hjelpe lærere i dette arbeidet.

Læreplanen sier at elever etter 10.trinn skal ha jobbet med romaner, altså i flertall. Det krever tid og utholdenhet, slik som dette prosjektet, hvor det er brukt over to måneder på arbeidet med én bok, og prosjektet står i motsetning til det forskningen viser om utstrakt bruk av utdrag. Flere forskningsartikler viser til akkurat dette, at det kan være vanskelig for elevene å engasjeres i teksten når de kun får bruddstykker. Sylvi Penne forklarer at en viktig årsak til at elevene ikke husker tekstene med at de kun presenteres for utdrag. Samtidig påpeker hun at det er vanskelig å finne didaktisk grunnlag for dette, og at «de står i forunderlig motsetning til vår samtids leserorienterte litteraturredidaktikk» (Penne, 2012, s. 172). «Episk mening krever en handlingsstruktur, en dramaturgi.» For at elevene skal kunne gjøre tolkninger, må teksten stå i en helhet for elevene som skal tolke den. Som Penne påpeker handler fortellinger «..om

fiktive karakterer og deres relasjoner som leseren empatisk kan engasjere seg i». Dersom elevene ikke ser sammenhengen i handlingen eller helheten, og det vil være vanskeligere å engasjere seg i teksten. «Hendelser, handling, mening må alltid tolkes i kontekst» (Penne, 2010, s. 165).

I en sammenfatning av skandinavisk litteraturredidaktisk forskning viser Kari Anne Rødnes (Rødnes, 2014) at det hovedsakelig er to tilnærminger til litteratur som blir brukt i skandinaviske klasserom. Forskningsartikkelen er ikke av nyere dato, men gir noen tydelige signaler. De to mest brukte tilnærmingene er ifølge Rødnes den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen til litteratur. Skandinavisk forskning på den erfaringsbaserte inngangen er tydelig fremtredende. Denne tilnærmingen har tydelige røtter fra resepsjonsteorien med leseren i forgrunn. Her bruker eleven sine egne erfaringer som utgangspunkt for litteraturarbeidet. Rødnes påpeker at denne metoden kan gjøre det vanskelig for elevene å skille metaspråket og hverdagssamtalen fra hverandre. Den analytiske tilnærmingen er derimot ikke like fremtredende i gjennomgått forskningen, og tilnærmingen brukes gjerne som inngang til mer tekniske analyse av litteratur gjennom å eksempelvis se på teksten i tråd med den litteraturhistoriske epoken teksten er skrevet i og å se på språklige virkemidler. Her er, i motsetning til den erfaringsbaserte tilnærmingen, ikke eleven i forgrunnen. Dette utgjør også noe av kritikken til bruken av metoden, da det er problematisk for eleven å ikke oppleve av teksten berører hen og dermed ikke engasjerer den.

Det at norskfaget hos mange lærere har fått fokus som et redskap, trenger ikke nødvendigvis være negativt. Rødnes viser gjennom ulik forskning (Penne, 2010; Smidt, 1988) at både den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen har en klar plass i litteraturundervisningen. Det har likevel en didaktisk utfordring: «hvordan organisere læringsarbeidet for å bevare erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturarbeidet, og hvordan kan man settes disse perspektivene i dialog?» (Rødnes, 2014, s. 12). Akkurat det Rødnes etterspør her er utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt. Gjennom måten jeg har gjennomført dette prosjektet forsøker jeg å gi et bidrag til akkurat denne didaktiske utfordringen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom et kvalitativt forskningsprosjekt med semistrukturert gruppeintervju samt observasjon i undervisningen i forbindelse med utprøving av et didaktisk opplegg, skal jeg besvare problemstillingen:

«Hvordan kan en undersøkende litteraturredidaktisk praksis fremme faglighet i arbeidet med eldre litteratur?»

De som blir observert og intervjuet i dette prosjektet fra en ungdomsskoleklasse på i overkant av 50 elever, med elever av flere kjønn, etnisk bakgrunn, faglig kompetanse og ulike interesser. Som støtte til problemstillingen har jeg også laget noen forskningsspørsmål som skal besvares:

- 1. På hvilken måte kan en tegneserieadaptasjon av Peer Gynt åpne opp for at elevene kan bruke og utvikle sin litterære kompetanse?*
- 2. Hvordan opplever ulike elever arbeidet med denne teksten?*

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem kapitler: innledning, teori, metode, funn med påfølgende drøftinger, og en oppsummerende avslutning. I tillegg til dette er det et sammendrag på norsk og engelsk, forord, litteraturliste, og vedlegg.

Kapittel 1: Innledningsvis vil jeg tatt for meg bakgrunn for valg av tema samt en redegjørelse for noe av aktualiteten bak dette prosjektet, og i tillegg viser jeg til problemstillingen med forskningsspørsmål.

Kapittel 2: I teorikapittelet har jeg hovedfokus på Judith Langer, Sheridan Blau samt Stig Toke Gissel, Tom Steffensen og Thomas Illum Hansen og deres teorier om litteratur og litteraturarbeid. I tillegg har jeg sett noe nærmere på tegneserien som virkemiddel i undervisningen. Alt dette teori som vil ha betydning for å kunne svare på valgt problemstilling med forskningsspørsmål.

Kapittel 3: I metodekapittelet vil jeg legge fram og begrunne valg av metode og framgangsmåte. Jeg vil komme noe nærmere innpå kvalitative intervju, observasjon og aksjonsforskning som metode, og hvordan jeg har brukt dette i denne oppgaven. Analysearbeidet i forbindelse med tolkning av intervju og observasjoner vil også være en del av dette samt er de etiske sidene ved denne studien også viktige punkt her. Dette kapitelet er todelt, og i andre del viser jeg til undervisningsdesignet som er grunnlag for denne oppgaven samt redegjørelse for dette.

Kapittel 4: Presentasjon av funnene vil bli gitt i kapittel 4. I tillegg til funn vil disse ha en påfølgende drøfting for hvert av punktene. Her har jeg også med mine vurderinger og

betraktninger av det som er gjort rundt funnene. Hovedkategoriene her er «kjedelig og uforståelig» tekst, problem og nysgjerrighet, Peer som ble levende, elevers ulike innganger i teksten, bruken av undersøkende modellen gjennom stasjonsarbeid og tegneseriens plass.

Kapittel 5: Avslutningsvis er kapitlet som vil oppsummere denne oppgaven og se på en mulig vei videre for dette prosjektet.

Underveis i arbeidet med dette stoffet vil jeg særlig peke på prosessen og hva som skjedde her, da dette er hovedlinjen i dette prosjektet.

Nøkkelord: Litteraturredidaktikk, litteraturfaglig praksis, undersøkende litteraturundervisning, adaptasjon, eldre tekster, åpne teksten, erfaringsbasert tilnærming, analytisk tilnærming, Peer Gynt, engasjement, tegneserier.

2.0 Teori

Dette forskningsprosjektet omhandler hvordan man kan bruke eldre tekster i litteraturundervisningen for å fremme en faglig praksis, hvordan bruken av en adaptasjon kan støtte dette arbeidet, og hvordan elever og lærere opplever dette arbeidet. For å få en dypere beskrivelse av problemstillingen med påfølgende forskningsspørsmål, vil jeg i dette kapitlet inkludere et utvalg av relevant teoretisk rammeverk for å videre kunne analysere og drøfte dette avslutningsvis i oppgaven.

2.1 Litterære kompetanse

«A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transform them into a set of meaningful symbols» (Rosenblatt, 1995, s. 24). Som Rosenblatt sier så fint, så er det først i møte med en leser at den (skjønn)litterære teksten blir til. Men dette skjer ikke dersom norsklærere ikke gir elever muligheten til dette. Studier viser at skjønnlitteraturen ikke lenger har like stor plass i faget, at flere elever går ut fra grunnskolen uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok, at de har liten erfaring med fiktive lese måter (Krogh et al., 2012; Penne, 2012) og dertil sliter med å lese fiktivt (Olin-Scheller, 2006; Penne, 2013). I mangel på dette vil det heller være lettere for elevene å møte litteraturen ut fra sin egen livsverden, og blant Pennes forskning (Penne, 2010, s. 243) viser hun til at grensen mellom fakta og fiksjon er for uklart på grunn av et for stort fokus på nærhet i møte med litteratur, medier og film. Eldre litteratur representerer enda en utfordring for forståelsen, nemlig det som har å gjøre med historisk kontekstualisering (Claudi, 2019).

Selve begrepet litterær kompetanse ble introdusert av den amerikanske litteraturteoretikeren og professor i engelsk og komparativ litteratur, Jonathan Culler (1975). Han mente denne kompetansen var en ferdighet, en ferdighet som krever opplæring og trening, og at det gjennom dette kan utvikles over tid. En slik utvikling av kompetanse hos elevene vil samtidig være avhengig av deres bakgrunn, erfaring med litteratur og evne til å tolke og forstå komplekse tekster. Flere forskere hevder en slik litterær kompetanse er svært viktig for dagens elever (Penne, 2010; Penne, 2013; Skaftun, 2009; Skarstein, 2013; Skaftun et al., 2015; Steffensen, 2005). For ordens skyld må det presiseres at litterær kompetanse i dette prosjektet blir omtalt som skjønnlitterær kompetanse. Begrepet litterær kompetanse kan konkretiseres og tilpasses litteraturdidaktikken, for eksempel ved å vise til Sheridan Blaus konkretisering. Blau deler denne litterære kompetansen inn i de tre delene tekstlig literacy,

konkretiserer denne litterære kompetansen gjennom inndeling i delferdigheten tekstlig literacy, intertekstuell/kulturell literacy og performative literacy (Blau, 2003, s. 203). Tekstlig literacy innebærer elevens (og selvsagt andre leseres) evne til å lese, analysere, tolke og tilleggs vurdere litterære tekster. Intertekstuell eller kulturell literacy omhandler det å kjenne til ulike tekster, ulike sjangre, historie eller kontekst. Mens performative literacy refererer til evnen til å møte teksten.

Dersom en elev skal bli en engasjert og autonom leser kreves det tålmodighet, at elever klarer å vente med å trekke konklusjoner, at de er villige til å ta risiko i sin tolkning og tåler at andre har andre tolkninger, at de tåler usikkerhet og har metakognitiv oppmerksomhet. Ifølge Blau kan en elev bli en kompetent leser gjennom en utviklingsprosess som består av de tre delene: erfaring, trening og refleksjon. Han påpeker viktigheten av elevens erfaring med å lese ulike tekster og sjangre, og da variasjon i både litterære stiler og tema, noe som kan være med å utvikle en bredere forståelse for litteraturen. Trening på å undersøke temaer, se på konflikter og karakterer, tolke symbolikk, og utforske språklig stil og struktur, og det å lære ulike teknikker og strategier for å forstå og analysere teksten på en dypere måte er viktig. Den tredje delen, refleksjon, er viktig fordi leseren må være i stand til å reflektere over egen leseropplevelse og tenke kritisk om hvordan ens personlige bakgrunn og erfaringer kan påvirke tolkningen. Gjennom dette kan leseren få hjelp til å utvikle en dypere forståelse av tekstens budskap og tema.

I Rosenblatts litteratur kan man lese om de to ytterpunktene referent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 1995). Disse omhandler en mer instruksjonsbasert lesing, hvor på leseren gjennom den referent lese måten er opptatt av hva den får ut av lesingen, mens leseren i den estetiske lese måten er rettet mot selve opplevelsen i lesing av en tekst. Selv om dette kan omtales som to ytterpunkt, er begge viktige i et prosjekt som dette da den litterære formen og innholdet er koblet sammen, og det ikke vil være mulig, ifølge Rosenblatt, å få med seg dette uten også den estetiske formen.

Mens Rosenblatt bruker begrepet transaksjon om leserens møte med teksten, bruker professor i engelsk litteratur, Rita Felski, begrepet interaksjon mellom leseren og teksten. Denne interaksjonen deler hun i fire kategorier, og handler om gjenkjennelse, fortrylling, kunnskap og sjokk, det å verdsette sjokket en leser kan oppleve i det som blir lest. Felski mener litteraturundervisningen tar for lite hensyn til leserens opplevelse av teksten, deres glede og engasjement (Felski, 2008). Hun bruker actor network theory når hun forklarer hva estetiske

erfaringer er, og hvordan de oppstår. Disse aktørene (actors) eksisterer gjennom dette nettverket (networks). Mens en aktør er alt som utgjør en forskjell ved å eksistere, er et nettverk flere aktører som jobber sammen, og de litterære tekstene kan beskrives som nettverk, men kun gjennom relasjoner. Relasjoner leseren skaper til og med karakterene i teksten. Selv om Peer Gynt kan sies å være en fiktiv person som først ble skrevet om på 1800-tallet, påpeker Felski at karakterene i en slik tekst kan være særs levende for unge lesere også i dag. «Texts are objects that do a lot of traveling; moving across time, they run into new semantic networks, new ways of imputing meaning» og videre: «There is, in short, no compelling intellectual or practical reason why original context should remain the final authority and the last court of appeal» (Felski, 2015, ss. 160-161)

Et av begrepene som blir løftet fram i Kunnskapsløftet 2020 er utforskning. Denne forståelsen av lesing kan dras videre og ses i sammenheng med beskrivelsen av utforskning som handler om å sanse, søke, oppdage, observere og granske (Kunnskapsdepartementet, 2017) Den litterære forståelsen har vært et emne for en rekke forskninger og teorier innen litteraturfeltet, og i likhet med Rosenblatt omtaler den amerikanske litteraturforskeren og pedagogen Judith Langer den litterære forståelsen som et avgjørende element både i elevens skolegang, men også i det daglige liv resten av livet da denne er med i utviklingen av eleven både personlig og intellektuelt. Med dette mener hun at den litterære tekning utvikler mennesket. (Langer, 2011, ss. 22-23). Langer bruker begrepet forestillingsverden (oversatt fra engelsk envisionment). Denne teorien har fem faser som beskriver hvordan en leser kan gå fra å være en passiv deltaker i lesing av tekst, til å bli engasjert og aktiv i det som leses. Selve ordet henviser til en slags transaksjon hvor det kreves at leseren fyller tomrommene, og hvor forestillingsverden endres etter som eleven leser. Leseren kan da både vokse, endres og berikes ut fra mer kunnskap og erfaring (Langer, 2011, s. 29). Denne kan endres både i samspill med andres og egne ideer om denne forestillingsverdenen, et tolkningsarbeid som er forankret i sosiokulturelle teorier om læring.

2.2 Undersøkende litteraturarbeid








Det vil være vanskelig å lage noe å utarbeide noen oppskrift på en slik litteraturdidaktikk, men noen av forskerne bak den store danske intervensjonsstudien *Kvalitet i Dansk og Matematikk* (KiDM) har utviklet en modell som kombinerer undersøkelse og formidling, elev- og lærerstyring samt åpne og lukkede prosesser. Forskningen peker på at de beste resultatene oppnås ved å supplere en slik undersøkende modell med stillasbygging. (Hansen

et al., 2019, s. 29). I boken *Undersøk litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (Gissel & Steffensen, 2021) finner vi modellen som undervisningsdesignet i dette prosjektet er basert på. Forskerne selv presiserer at det er «...undersøgelse forstået som en åben, opdagende og eksplorativ proces, der drives frem af elevernes nysgerrighed og samarbejde i et socialt fællesskab (Gissel & Steffensen, 2021, s. 10). Den undersøkende modellen bygger på et fenomenologisk inngang til litteraturarbeidet, men her er det i kraft av eleven som leser at betydningen skal skapes og at teksten vekkes til livet.

Forskerne argumenterer for at denne modellen er beslektet med den leseorienterte inngangen. Men i denne modellen er det fokus på hva leseren gjør med teksten, heller enn hva teksten gjør med leseren. Elevens unike og individuelle erfaring er ikke fokuset, men skal være mer allmenn og annerledes enn leserens egen verden. Forskerne argumenterer for at lærere må unngå fastlagte metodeoppskrifter med kontekstarbeid i forkant da dette kan ødelegge for elevenes inngang i teksten. Her vil det da være «langsomlesing» som er fokuset, et fokus på forestillinger og billedannelse. Samtidig skal elevene danne opplevelser, følelser, fornemmelser og stemthet, noe som vil være grunnleggende i forståelsen (Hansen & Gissel, 2021, s. 33). En slik undersøkelsesorientert inngang har også blitt kritisert for at slike åpne prosesser kan være vanskelig å strukturere og kvalifisere faglig, og i verste fall bli en mekanisk undervisning med passive elever og dertil dalende engasjement (Hansen & Gissel, 2021, s. 34)

Modellen skal gjennom syv trinn sette fokus på hvordan teksten blir levende for leseren, og skal verken være elev- eller lærersentrert, men sentret på teksten. Ei skal sjanger, virkemidler, tema eller informasjon om kontekst, eksempelvis forfatter eller epoke, ha noen hovedrolle i undervisningen, men skal fungere mer som en statist, eller trekkes inn underveis dersom det er relevant i arbeidet med teksten. Tanken er å skape et faglig engasjement og en utvikling på bakgrunn av elevenes egne opplevelser og erfaringsdannelse. For at elevene skal kunne gjøre seg estetiske erfaringer og inviteres til en analytisk refleksjon, må dette skje vekselvis mellom ulike måter å tolke og forhold seg til tekst på (Hansen & Gissel, 2021, ss. 42-43)

Den undersøkende litteraturmodellen (Hansen & Gissel, 2021, s. 48):

Strategi	Ikon	Konkrete handlinger
Forforståelse <i>Før du læser teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Vær åben over for den litterære tekst. • Indstil dig på nye og anderledes måder se og sige ting på. • Vær klar på at skaffe den viden, der er nødvendig for at forestille sig tekstens verden.
Oplevelse <i>Oplev tekstens verden</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Giv dig tid til at opleve tekstens verden. • Følg teksten, og lev dig ind i personer og handling. • Omsæt din oplevelse til andre udtryk (fx skrift, drama, video), der beriger oplevelsen. • Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner. • Hold dig åben for mange mulige tolkninger.
Opdagelse <i>Gå på opdagelse i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Gå på opdagelse på kryds og tværs i teksten. • Overvej mulige sammenhænge. • Find centrale tekststeder og betydninger. • Giv bud på, hvad teksten drejer sig om.
Afprøvning <i>Prøv jeres tolkning af</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Tjek selv begrundelser og teksthenvisninger. • Afprøv bud på tolkninger i fællesskab med andre. • Vær åben for dialog, og giv respons til andre. • Læg en plan for yderligere undersøgelse.
Uddybning <i>Grav dybere i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Gå i dybden med udvalgte tekststeder. • Analysér større sammenhænge. • Begrund tolkninger med henvisning til teksten.
Fortolkning <i>Samling af jeres tolkninger</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Begrund de vigtigste temaer og tekststeder. • Diskuter mulige bud på, hvad teksten drejer sig om. • Giv et bud på en samlet fortolkning af teksten.
Perspektivering <i>Vurder og perspektivér</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Prøv at forstå teksten i relation til dig selv. • Prøv at forstå teksten i relation til det omgivende samfund. • Vurder tekstens kvalitet og relevans. • Saml op på de faglige pointer, som undersøgelsen af teksten har ført frem mod.

Tabel 2.1 De syv strategier og konkrete elevhandlinger i fortolkningsarbejdet.

Denne modellen består av syv faser, men de er ikke statiske da elevene vil kunne ha behov for å veksle mellom fasene. Læreren rolle er svært viktig i dette, og krever ifølge Gissel & Illum Hansen at hen er i stand til å sette til side egne opplevelser, følelser og fornemmelser av teksten, selv om læreren . Disse syv fasene skal også være til hjelp for læreren da det «...tilbyder et sprog og en systematik, der hjælper med at sætte tempoet ned, stoppe op undervejs og huske at forbinde perspektivering af teksten med elevernes umiddelbare oplevelse og undersøgelse af den» (Hansen & Gissel, 2021, s. 54). Ifølge forskerne er det særlig i arbeidet med eldre tekster viktig å åpne opp tekstene for elevene. Lesing av tekster med mange ord elvene ikke bruker til vanlig krever at læreren gjør dette mer tilgjengelig og stillaserer for at undervisningen skal være vellykket (Hansen et al., 2021, s. 156).

Den grunnleggende leseforståelse må være på plass for at elevene skal kunne være med i denne undersøkelsen, og dette må være i fokus allerede fra start. Her mener forskerne at kan være nyttig å dra inn tekniske hjelpemidler, bearbejdede versjoner, forklaring på vanskelige ord, eller eksempelvis opplesning, bilder, eller samtaler, slik som det er gjort i denne forskningsoppgaven. I denne første fasen, som egentlig ikke er en egen fase, men en oppstart,

snakker forskerne elevenes forforståelse, her skal elevene møte teksten gjennom seg selv. Her skal teksten presenteres uten noe som kan forstyrre elevens fortolkning og opplevelse, og dette kan være en tidkrevende fase for mange. Tålmodighet og tidsbruk er viktig da dette første møte med selve opplevelsen av teksten er avgjørende for videre arbeid. Illum Hansen og Gissel drar her inn begrepet «langsomlesing». For dersom elevene ikke opplever tekstens verden eller klarer å leve seg inn i karakteren, vil det kunne virke umulig og dertil likegyldig for elevene. (Hansen & Gissel, 2021, s. 45)

I oppdagelsesfasen, som er elevenes første refleksjon over den opplevde tolkningen, kan læreren hjelpe elevene med å stille spørsmål gjennom bruk av tomme steder i teksten. I denne fasen vil elevene ha muligheten til å diskutere sine erfaringer med andre, gjennom å diskutere karakterene, miljøet eller verdenen som presenteres i teksten. Her er det stor sannsynlighet for at elevene oppdager at deres egne erfaringer ikke stemmer overens med de andre elevene. Det er da viktig at læreren hjelper elevene gjennom en såkalt styrt åpenhet slik at det ikke er den subjektive oppfatningen som blir rådene, at de kan tolke hva som helst i de tomme stedene. , som gjør at elevene ikke bare får en subjektiv oppfatning av teksten, altså at de ikke kan tolke hva som helst inn i de tomme stedene. I den utprøvende fasen skal læreren sikre at elevenes oppdagelser følges opp. Her kan elevene enten alene eller i grupper, med støtte fra lærer, teste ut deres forståelser av teksten og se om deres tolkninger er holdbare i dialog med medelevene. (Hansen & Gissel, 2021, s. 47)

I den utdypende fasen skal elevene etter modellen se nærmere på forfatterens litterære virkemidler, for å kunne forklare en samlet tolkning. Som Illum Hansen og Gissel påpeker er dette gjerne en del senere enn hva det ofte legges opp til i litteraturundervisningen. De mener at det er først når elevene har gjort seg en erfaring av verden teksten forsøker å skape, at det gir mening å bruke mer analytiske verktøy for å se på hvorfor teksten fungerer som den gjør (Hansen & Gissel, 2021, s. 47)

Den samlede fortolkningen er ifølge Illum Hansen og Gissel (2021, s. 47) summen av de oppdagende, utprøvende og utdypende fortolkningene. Her skal elevene begrunne de viktigste temaene i teksten og diskutere hva den overordnet kan handle om. Det kan likevel være krevende prosesser for elevene, og Illum Hansen og Gissel påpeker at det er viktig at læreren kan være med å modellere de fortolkningene elevene kommer med. En viktig del av denne modellen er at elevene ikke skal sitte alene med tankene sine, men at de skal deles med andre, slik at de kan oppleve en felles fortolkning. Det er mange måter å gjøre dette på, men et av de

kan være å arbeide i plenum, eller i stasjonsarbeid, slik som det er lagt opp til i dette prosjektet.

Siste punkt, perspektivering, som heller ikke er en egen fase, er avslutningen i tekstarbeidet, og har stor betydning for den samlede opplevelsen av teksten. Her skal ikke elevene lenger fortolke, noe som krever en viss distanse til teksten. Illum Hansen og Gissel foreslår at dette kan gjøres gjennom å eksempelvis ved å stille eksistensielle spørsmål eller se på historiske og samfunnsmessige utfordringer. Her forsøker gjerne elevene å forstå teksten i relasjon til seg selv og samfunnet rundt seg, og om teksten har en relevans også i dag. (Hansen & Gissel, 2021, s. 48)

2.3 Engasjement

I likhet med så mange andre områder er engasjement og motivasjon viktige faktorer også i litteraturdydidaktikken. Den amerikanske literacy-professoren John T. Guthrie har blant annet forsket på elevers engasjement hva angår motivasjon for lesing. Guthrie (2007) argumenterer for viktigheten av å bygge på interesser som kan bidra til engasjement i leseopplæringen. Som lærere kan vi motivere elevene våre til å lese gjennom å gi de valg, skape meningsfulle leseopplevelser, bruke relevante tekster og la elevene diskutere sine erfaringer. Å kunne skape sammenhenger mellom lesing og elevenes interesser og liv, er en viktig faktor i leseopplæringen for å skape meningsfulle sammenhenger

Engasjementet i lesingen består, ifølge Guthrie av to deler: kognitiv og affektivt engasjement. Førstnevnte handler om det som kreves at elevene for å forstå og arbeide med tekstene i lesingen. Affektivt engasjement handler om følelser og holdninger, som krever at elevene er interessert, er nysgjerrige, og at teksten kan utfordre dem. Et engasjement er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle ferdigheter og motivasjon i lesingen. Arbeid med lesemotivasjon krever kontinuerlig fokus, og vil kreve tålmodighet og utholdenhet - både av lærere, men også av elevene, slik som også blant annet Sheridan Blau (2003) påpeker.

Det å utfordre elevene i tekstvalg og tekstarbeid kan også være en nyttig metode i litteraturarbeidet. I Margrethe Sønnelands avhandling *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (2019) hadde hun som mål å se hva problembasert undervisning kunne tilføre litteraturundervisningen på ungdomsskolen. Teksten elevene møtte skulle forstyrre deres forventninger på ulike måter ved å motsette seg en enkel løsning eller gi entydige svar. Funnene indikerer ifølge Sønneland at: «litterære tekster som krever

tankearbeid kan ses som grunnlag for det engasjementet som kommer til uttrykk i disse samtalene. Basert på funnene ønsker studien å bidra til diskusjonen om problemorientert undervisning og dybdelæring i morsmålsundervisningen.» (Sønneland, 2019, s. 5).

Sønneland drar også inn engasjement som faktor i arbeidet. Begrepet engasjement er komplekst og kommer til uttrykk på flere måter. Hun bruker blant annet Martin Nystrand og Adan Gamorans begrep hva angår engasjement i klasserommene (Nystrand & Garoman, 1990). De skiller mellom et substansielt engasjement, hvor elevene fordyper seg i og viser faglig interesse for det faglige innholdet, samt et proseduralt engasjement som er typisk når elevene eksempelvis blir engasjert av målet, som å bli ferdig eller oppnå en god karakter, heller enn selve teksten i seg selv. Det påpekes at det kan være vanskelig å skille mellom disse, og at elevene til enhver tid kan være flytende mellom disse typene engasjement.

Sønneland forskning og resultat med teksten som «problem», kan understøttes av John Deweys (How we think, 2007) teori om forvirring og utvikling, hvor han fokuserer på hvordan disse faktorene kan være en nøkkel i å fremme læring og utvikle eleven. Det at en eleven ikke umiddelbart klarer å løse et problem, kan skape tvil og forvirring. En litterær tekst fra en tid lenge før elevene er født (se videre diskusjon rundt begrepet eldre tekst i innledningen samt drøfting i kapittel 4.4), kan gjøre at elevene ikke kjenner seg igjen og kan skape et problem, slik Sønneland omtaler i sin avhandling. Et problem som kan by på forvirring hos elevene og da videre kan bidra til utvikling. Dewey mener at én i denne forvirringen vil være mer åpen for å prøve ut nye ideer og tilnærminger, og da være mer motivert til å løse utfordringen hen står i. Med dette vil eleven være mer aktiv deltakende i egen læring, noe som fremmer læring, i motsetning til en lærings situasjon med eleven som passiv mottaker.

2.3.1 Variert undervisning og tilpasning

Begrepet tilpasset opplæring er flittig brukt i grunnskolen i norsk skole og dens plandokument, og er også lovfestet. I Opplæringsloven heter det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (2008, § 1-3). Alle lærere i den norske skolen er forpliktet til å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev, men det står ikke noe videre om hvordan dette skal gjennomføres, og det er derfor opp til hver enkelt. For at dette prinsippet skal kunne møtes, så er lærerne nødt til å møte mangfoldet av elever gjennom ulike arbeidsmetoder og undervisningsformer (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Det er mange

måter å variere undervisningen med både valg av metode, læremidler, oppgaver, sted med mer. I en dansk undersøkelse blant 5-9.klassinger ble det i 2008 sett nærmere på hva elevene mener er god undervisning. Her dras variasjon i arbeidsform fra som ett av punktene. I tillegg ble ulike undervisningsformer også dratt fram som en faktor til økt læring (Nordenbo et al., 2008). Med bakgrunn i et stort mangfold av elever og dertil preferanser kan det synes svært krevende, om ikke umulig, å skulle møte alle elever med tanke på tilpasset opplæring, i hver eneste skoletime. Som lærer bør man kjenne elevenes forutsetninger for å kunne tilrettelegge arbeidet.

2.4 Tegneserie som sjanger og bruk i undervisningen

Den amerikanske tegneserieforfatter og teoretiker Scott McCloud mener tegneserien er en undervurdert sjanger, og argumenterer for at fordelene med tegneserier er at de kan utnytte det visuelle språket på en unik måte, og kan på denne måten formidle kombinasjonen av ord og bilde og dertil informasjon på en måte som ingen andre medier kan. Det gir leseren en mer aktiv rolle i å forstå og tolke historien og det som skjer. Typisk for tegneserier er at de ikke gir leseren all informasjon, altså må leseren tolke og fylle ut disse tomrommene selv, eller gutter som han omtaler disse rutene som er så viktig for forståelsen av tegneserien, slik som Wolfgang Iser bruker begrepet tomrom eller tomme steder i teksten (Iser, 1978). McCloud (1994) presiserer leserens rolle som medskaper, eller «partner in crime», hvor en her kan trekke inn resepsjonsteoriens begrep, for da videre bli en aktiv deltaker i å skape og forstå historien. Han mener derfor at tegneserier kan brukes svært effektivt til å engasjert formidle eksempelvis komplekse ideer og følelser gjennom enkle historier.

Også den engelske litteraturprofessoren Jared Gardner er opptatt av tegneserier som et medium som appellerer til barn og derfor kan bidra til leseengasjement:

«The need for a new graphical language to describe the present in relation to the past is arguably more pressing than ever. New media technologies (the database, Internet, hypertext, etc) are ideally suited for making sense of the present in relation to the future. But it is the comic form that might be best suited for articulating the complex demands of the present new media age in relation to the media of the past» (Gardner, 2012, s. 178)

Etter de dårlige resultatene i PISA-undersøkelsen i 2000 er det gjort mye forskning på elevenes leseferdigheter og gjennomført prosjekt for å endre på dette. Blant annet viser Marie-Marie-Lisbet Amundsen og Per Einar Garmannslunds (2015) undersøkelse at mange unge

liker å lese tegneserier, og at tegneserier kan bidra til økt motivasjon og mestringstillit. Nordiske forskere som Ulla Rehdin og Åse Marie Ommundsen har også tatt til orde for bruken av billedbøker og tegneserier i undervisningen. Gjennom å lese tegneserier, mener Ommundsen (2017) lesingen blir spennende, nettopp fordi de må fylle ut disse omtalte tomrommene ut fra egen fantasi og erfaringer. I tillegg kan det gi barn motivasjon og en lyst til å lese frivilling med bakgrunn i at elevene gjerne ønsker å lese videre.

3.0 Metode

I dette kapittelet om metode blir det redegjort for det metodiske rammeverket som er lagt til grunn for dette prosjektet. Empirien bygger på analyse av innsamlet materiale fra to kvalitative metoder. I dette prosjektet har jeg benyttet meg av metodetriangulering (Johannessen et al., 2021), altså både observasjon og intervju for å få bekreftet funnene. Disse er da observasjoner i klasserommene i deler av desember 2022, hele januar og deler av februar 2023, samt semistrukturerte intervju av flere mindre grupper informanter fra februar 2023.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette prosjektet har det blitt gjennomført et undervisningsdesign med løpende observasjon og påfølgende intervju av et strategisk utvalg, for å forsøke å svare på om denne typen litteraturundervisning kan være en måte å fremme faglighet i arbeidet med eldre litteratur. En slik innsamling av data og etterarbeidet av det, setter dette prosjektet hovedsakelig i en hermeneutisk vitenskapsposisjon, men likevel med noe inspirasjon fra den fenomenologien.

Hermeneutikken er sentral i den humanistiske og samfunnsfaglige forskningstradisjonen (Tjora, 2021). Som en motsats til den hermeneutiske tekningen finner vi den positivistiske vitenskapsposisjonen samt realismen. Mens det i hermeneutikken er rom for tolkning som er subjektivt, skal kunnskapen være objektiv og verdinøytral i positivismen. Denne tradisjonen har som mål å finne eksempelvis krav til objektiv gyldig kunnskap, og her har all vitenskap samme krav til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Nyeng, 2021).

I forskning som legger fenomenologi til grunn, er det i første omgang for få et overblikk over erfaringene til kildene (Nyeng, 2021). Målet er å få en dypere forståelse av hvordan enkeltindivider opplever samme fenomen, eller for å studere hvorfor verden blir slik den er, beskriver Nyeng (2021, s. 35). Denne type forskning henter ofte sin empiri fra kvalitative dybdeintervju.

I Kjersti Johanssons artikkel *Mellom hermeneutikk og fenomenologi* (Johansson, 2016) diskuterer hun om disse vitenskapsteoretiske retningene faktisk kan kombineres da de to perspektivene i utgangspunktet synes å være uforenelig på et overordnet nivå. Svært forenklet vil det hermeneutiske vitenskapssynet eksempelvis til at mennesket må forstås ut fra sin historie, konteksten, kulturen og sosiale sammenhenger. Her vektlegges fortolkningene og forforståelsen vil ha en betydning. Johannessen påpeker at en del av kritikken mot det er at vi

gjennom hermeneutikken fjerner oss fra et krav om objektivitet i forskningen, og diskuterer hvorvidt man da kan snakke om resultater og om hvor vidt dette bare blir subjektiv synsing. På den andre siden har vi fenomenologien som, svært forenklet forklart, skal studere alle fenomener slik de fremstår for oss, hvor man skal utforske fenomenet så forutsetningsløst som overhodet mulig. Her skal antakelser settes til side, noe som også er kritisert da flere mener at en fullstendig reduksjon ikke vil være mulig. Fenomenologien er i motsetning til hermeneutikken ikke opptatt av konteksten. Argumentasjonen innen hermeneutikken er at fenomener ikke kan tre fram uavhengig av en slik forforståelse og teoretiske antakelser, men derimot en forutsetning for menneskets forståelse. Samtidig kan fenomenologiske elementer bidra til å gjøre nye og overraskende aspekter fordi forskeren kan være tvunget til å se på flere sammenhenger.

I denne forskningsoppgaven er hermeneutikken det viktigste vitenskapsteoretiske synet for arbeidet, men jeg drar likevel inn elementer fra fenomenologien i min analyse, og har forsøkt å tatt grep å stilt meg åpen og undrende i datamaterialet. Som Johannesen påpeker i sin artikkel (Johansson, 2016) kan det være problematisk å kombinere disse vitenskapsteoretiske retningene, men at jeg har posisjonert meg innen hermeneutikken utelukker derimot ikke å hente inspirasjon fra fenomenologien ved å veksle mellom de i ulike faser av forskningsprosessen.

3.2 Valg av metode

Den samfunnsvitenskapelige forskningen klassifiseres, ifølge Nyeng (2021, s. 71), som enten kvalitativ eller kvantitativ. Skillet her går mellom hvilket verktøy man skal bruke til å oppnå formålet. Mens den kvantitative metoden gjerne dreier seg om analyse av et tallmateriale, som da skal analyseres statistisk, gir den kvalitative metoden forskeren rom for tolkning gjennom eksempelvis observasjoner og intervjuer (Nyeng, 2021). Ingen av metodene kan drøftes som bedre enn den andre på et generelt nivå, men heller i hvilke formål de skal brukes.

Hovedmålet for dette prosjektet var å teste ut og se om denne måten drive undervisning med eldre tekster, nærmere bestemt en adaptasjon av *Peer Gynt*, kan være med å fremme en litteraturfaglig praksis hos elevene, og om det da kan være et bidrag til de eldre teksters litteraturdidaktikk. For å kunne vurdere dette anser jeg det som nødvendig å få informantenes opplevelse av det hele, og det er det kvalitative aspektet har derfor hatt fokuset i prosjektet.

Observasjon som metode kan i denne sammenheng gi verdifull informasjon om undervisningsdesignet gjennom å observere elevenes samspill, aktivitet og observert engasjement. (Les mer om engasjement i kapittel 2, punkt 2.3 Engasjement). I tillegg er det gjennomført dybdeintervju med et strategisk utvalg informanter etter avsluttet undervisningsdesign, og dette har vært med å støtte opp under funnene i observasjonene. Mange av de interessante funnene ligger i forskjellen mellom det elevene setter ord på at de mener og de handlinger de gjør, som kanskje setter ordene i tvil. Det har vist seg at det ikke alltid er så lett for elevene å sett ord på og være bevisste på hva de faktisk kan.

En kvantitativ spørreundersøkelse med hele klassen i etterkant, kunne også vært et alternativ i etterkant av undervisningen. Den kvantitative metoden fungerer godt for å teste ut hypoteser og teorier, og kunne gitt nyttig informasjon og vært en måte å evaluere prosjektet på. Innenfor den rammen et slikt masterforskningsprosjekt gir, er man nødt til å gjøre noen valg, og for dette prosjektet falt valget på metodene observasjon og fokusgruppeintervju.

3.3 Aksjonsforskning

Læreren kan ha ulike roller i en aksjonsforskning. Marit Ulvik (2016) forklarer aksjonsforskning, her svært forenklet gjenfortalt, som en systematisk undersøkelse av egen praksis. Det kan gi lærere, eller kommende lærere som i dette prosjektet, muligheten til å lære og forbedre arbeidet sitt gjennom å gjøre det på nye måter og skape kunnskap. Det grunnleggende målet er å se på egen praksis, få innsikt i den, og endre den til det bedre, til både lærers og elevers beste. Ulvik omtaler aksjonsforskning som en spiral, som starter med refleksjon, som går videre til en plan for forskningen, gjennomføring eller handling, så skal dette evalueres før det blir til en endring gjennom en revidert plan.

Aksjonsforskning ser kunnskap som en sosial konstruksjon, og avviser synet på en objektiv, verdifri tilnærming, og innebærer et syn på kunnskap som en sosial konstruksjon (Ulvik, 2016, s. 19)

Nøkkelerverdier er respekt for menneskers kunnskap og deres evne til å forstå og adressere det som konfronterer dem og deres fellesskap. Aksjonsforskning utfordrer eksisterende maktforhold ved å bygge på at mennesker, her lærere, kan forstå og endre sine liv gjennom forskning. (Ulvik, 2016, s. 19)

Ulvik viser til tre ulike typer av denne typen forskning: teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og kritisk aksjonsforskning. Den tekniske forskningen anses som mer

begrenset og har hovedfokus på utbyttet, og innebærer forbedring av utbyttet av egen praksis. Praktisk aksjonsforskning ses gjerne i en større sammenheng da den lar andre involverte (enn læreren) komme med sine perspektiver. Sistnevnte, kritisk aksjonsforskning, kan sies å være mer åpen da det ikke er bare praksis som skal endres gjennom at flere kan komme med sine refleksjoner. Her er det den sosiale konteksten et kollektivt prosjekt, med ambisjoner om å endre den sosiale konteksten praksisen foregår i.

I den norske skolen hvor den tidligere «ensomme læreren» skal inngå i og være en del av et profesjonsfellesskap, kan aksjonsforskning være en metode for utvikling av nettopp dette. Her kan både læreren selv utvikle sin praksis, men også settes i sammenheng i utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet på skolen det gjennomføres. Dette vil kreve tid og rom til å reflektere i dybden, og dersom dette ikke prioriteres av ledelsen gjennom eksempelvis formaliserte møter, så vil ikke aksjonsforskningen kunne oppnå sitt formål, men heller dø ut (Ulvik, 2016, s. 26)

I denne oppgaven er et profesjonsfellesskap snevret inn til de som gjennomfører undervisningen, da først og fremst læreren. Ulvik viser til tre ulike forståelser for hva lærere trenger for å kunne undervise bedre: kunnskap for praksis, kunnskap i praksis og kunnskap om praksis (Ulvik, 2016, s. 24-25). Dersom aksjonsforskning prioriteres, slik at lærere kan forske på egen praksis, kan det være med til å bidra til en mer kreativ og spennende undervisning (Ulvik, 2016, s. 26). I en allerede krevende arbeidshverdag, for mange lærere, kan det være lett å glemme datainnsamlingen i undervisningssituasjonen. Her må fokuset være på å mestre både å drive undervisning og forskning, og elevenes stemme kan gjerne dras inn for å gjøre undersøkelsen sammen med læreren. Dette fremhever Ulvik som en måte som kan forsterke lærerens relasjon til elevene, og det kan bidra til å gjøre elevene bevisste på egen praksis og arbeidsmiljøet i klassen.

Det er likevel etiske overveielser som må tas i arbeidet med slik forskning. I gjennomføringen må lærere være bevisst på at aksjonsforskning ikke er nøytral, men at det bygger på et sett med verdier: «respekt for mennesker og for kunnskapen og erfaringene de innehar og tar med seg i prosessen, og én må ha tro på muligheten i en demokratisk prosess som kan lede til positive sosiale endringer og tro på en aksjon» (Ulvik, 2016, s. 30)

«I all deltakende observasjon, som er den primære metoden i etnografiske tilnærminger, er forskerrollen tett knyttet til det som studeres» (Riese, 2016, s. 39). Jeg har i hele prosjektet være en deltaker i fenomenet jeg skulle undersøke, noe som har gjort at jeg har måtte forholdt meg aktivt og reflekterende til hvordan jeg kan være med å forme akkurat dette jeg

observerer, og dertil farge de tolkningene jeg har gjort. I en analytisk autoetnografi er mine opplevelser en sentral del av datamaterialet. Målsetningen med dette er å komme fram til beskrivelser som avdekker regelmessigheter og mønstre i fenomenet jeg har studert, som igjen bidrar til utvikling av teoretiske perspektiver. Dette har som hensikt å igjen bidra til nye perspektiv på praksis og å skape grunnlag for en eventuell endring (Riese, 2016, s. 39-40). Gjennom den deltakende observasjonen kan jeg som forsker være synlig i datamaterialet når jeg har samlet inn data, og da også om min opplevelse av undervisningen gjennom feltnotatene. Efaringene og fortolkningene av disse vil være en del av datamaterialet som jeg igjen gjør til gjenstand for analyse.

3.3.1 Aksjonsforskning og kvalitet:

Aksjonsforskning i klasserommet stiller ifølge Hanne Riese (2016) krav til at man bruker ulike former for datainnsamling. Dette kan, i tillegg til observasjoner, være både kommunikasjon med elevene og kommunikasjon med kolleger. Her vil det være hensiktsmessig å «utforske, evaluere og diskutere og synliggjøre egne opplevelser og erfaringer som datamateriale» (Riese, 2016, s. 55). I tillegg har jeg brukt eksisterende forskning og teori til å begrunne, utforske, evaluere og diskutere dette datamaterialet. Senere i denne metoddelen har jeg også lagt ved en detaljert beskrivelse av undervisningsdesignet og de valgene jeg har gjort, for å vise til arbeidet som er gjort fram mot formidling av resultatene.

Likevel kan én i dette prosjektet diskutere hvorvidt det er aksjonsforskning eller ikke da prosessen her stopper på evaluering, da dette har vært hovedformålet med forskningen. Samtidig vil dette prosjektet være med meg videre i mitt kommende virke som litteraturlærer, da jeg har testet ut et undervisningsdesign til en bok, og det vil nok igjen revideres til det bedre når jeg skal en gang skal bruke denne boken med lignende tilnærming med andre elever. Men som tidligere nevnt, vil ikke en videreutvikling ligge til grunn for prosjektet.

3.4 Observasjon

Som Aksel Tjora presiserer (Tjora, 2021) har observasjonsstudier lang tradisjon innen sosialantropologien, og da særlig feltarbeid og studie av fremmede kulturer. Observasjon er også utbredt innen sosiologien, og har blomstret opp innen samfunnsforskningen (Tjora, 2021, s. 60). Da dette prosjektet tar utgangspunkt i et gitt undervisningsdesign hvor jeg skal

observere engasjementet og få elevenes direkte tilbakemelding, anså jeg det naturlig å også observere elevene i arbeidet med de eldre tekstene, i tillegg til intervju av et utvalg fra samme klassetrinn.

Mitt observasjonsstudium har vært både åpen og deltakende. Erfaring fra forskning viser at en slik åpen observasjon kan være med å gjøre forskeren til en naturlig del av rommet, i dette tilfellet klasserommet, og at dette kan ha vært med og bidratt til at elevene glemte min rolle som observatør, og derfor kanskje også opptrådte mer naturlig (Tjora, 2021). Den deltakende observasjonen innebar at jeg var sammen med elevene og deltok aktivt i klasserommet, i tillegg til å være en støtte for elevene i arbeidet med *Peer Gynt* (Thagaard, 2021). Elevene skulle også vite om at min deltakende rolle her var som forsker.

Som Thagaard (2021) presiserer ligger det også utfordringer i dette da det krevde at jeg hele tiden var bevisst min rolle og mitt ansvar som forsker ved at jeg gjennom deltakelse kunne forstå miljøet i klassen samtidig som det ble opprettholdt en analytisk distanse. Disse observasjonene kan ha vært med å bidra til å heve kvaliteten på funnene, men har også gitt motsigende funn da ord og handling tidvis har vært noe ulik. Likevel har det å bruke både intervju og observasjon som metode, vært en styrke for prosjektet og validiteten i det.

Å velge sted og tid for disse observasjonene var noe jeg drøftet mye med veileder og faglærer i forkant av gjennomføring av prosjektet. Da undervisningsdesignet skulle foregå i all hovedsak over fire uker, og med nærmere 50 elever og fem undervisningstimer i uken (på flere klasserom), ville det medføre mer tid enn hva man har til rådighet i et masterprosjekt, dersom jeg skulle ha observert alle timene samt loggført de. Disse fire ukene ble til slutt til over åtte uker, og det ble gjort observasjoner i alle disse ukene. Min rolle var å observere elevene innledningsvis, midt i perioden, samt en time hver uke fram til boken var ferdig lest. Dette for å få innsikt i elevenes opplevelser, aktivitet, samspill og observert engasjement gjennom hele undervisningsfasen. Analyser av dette er nå en stor del av dette prosjektet, og har sammen med intervjuene gitt en god indikator på å se hva som fungerte i opplegget, og hva som fungerte mindre godt. Et annet positivt element med observasjonene er at disse var med som et bakteppe for selve intervjusituasjonen og ga muligheten til å følge opp med spørsmål direkte fra undervisningen og svarene informantene ga meg.

Det var en del etiske hensyn og betraktninger jeg måtte ha med meg i observasjonsarbeidet. Det var et bevisst valg at jeg ikke hadde noen skjult observasjon, men en åpen og deltakende observasjon. Observasjoner krever nøyaktighet og etterrettelighet, og som Tjora (2021)

presiserer, har jeg som observatør ansvar for at det som ble skrevet ned av notater var så detaljert som mulig for senere tolkning/bruk. Da dette er elever som er kjent for meg fra før, var det viktig å være åpen med elevene om at jeg i denne sammenheng var forsker, hva som var målet med prosjektet og hvorfor de var en del av den. Det har vært viktig at notatene mine ikke lot seg farge at kunnskap jeg allerede hadde om elevene og dermed kunne få en betydning for min tolkning.

3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative intervju er ifølge Thagaard (2021) den mest brukte metoden i kvalitativ forskning. Målet her er å finne ut av hva andre mennesker mener. «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2021, s. 89). Da undervisningsdesignet var i fokus i det kvalitative intervjuet som fulgte, var dette et godt utgangspunkt for informasjon i dette prosjektet.

Jeg ønsket å få tilbakemeldinger på hvordan elevene opplevde undervisningen og arbeidet med *Peer Gynt*, og om hvorvidt det var en didaktikk som kan brukes senere i arbeid med eldre tekster. Med dette utgangspunktet var jeg avhengig av informantenes opplevelser av dette, som er en viktig del av målet forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Særlig populære metoder i kvalitative intervju er såkalte semistrukturerte intervju, eller dybdeintervju. Fokusgruppeintervju, hvor en gruppe mennesker intervjues samtidig (Tjora, 2021), populære i samfunnsvitenskapen. Dybdeintervjuet er basert på det fenomenologiske perspektivet, en filosofi som ble grunnlagt av Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Når man snakker om fenomenologi innen kvalitativ forskning dreier det seg gjerne om å forstå sosiale fenomener, og i intervjuet i etterkant av dette prosjektet har jeg forsøkt å få innsyn i elevenes erfaringer og opplevelser. Et slikt forskningsdesign er godt egnet når man skal gå i dybden og få en dypere forståelse av fenomenet. I disse semistrukturerte intervjuene var det jeg som forsker som bestemte tematikken, og det ble avklart på forhånd gjennom intervjuguiden. Intervjuene ga samtidig rom for oppfølgingsspørsmål eller å ta andre veier enn hva først planlagt for å følge elevenes interesse og funn derav. Som Kvale og Brinkmann (2009) presiserer er intervjuforskning et håndverk. Dette, i likhet med observasjonene, krever et høyt ferdighetsnivå da det ikke finnes noen «oppskrift» på hvordan disse skal foregå. Det krever at forskeren er nøyaktig, følger med på samtalen og følger opp dertil.

I prosjektet ble det gjennomført et fokusgruppeintervju med fem deltakere, både gutter og jenter. Spørsmålene fra intervjuguiden ble gitt elevene på forhånd, slik at de fikk tid til å se over og tenke noe over spørsmålene. Intensjonen, som Postholm og Jacobsen (2022) viser til, var at det var jeg som intervjuer som skulle stille spørsmålene, og at elevene skulle være mest aktive i samtalen. Innledningsvis var dette vanskelig, og noen av besvarelsene ble besvart med ja og nei. Intervjuet, på i underkant av en klokke, besto i første del av meg som intervjuer som den mest aktive. Underveis ble elevene mer og mer delaktige ettersom noen i utvalget besvarte spørsmål og de andre hev seg på samtalen, og turte å svare. Det var hele tiden fokus på at alle skulle kunne svare. Selv om en av deltakerne ble mer fremtredende, ble de andre spurt mer direkte etter hvert da dette viste seg å fungere best. Underveis ble utvalget tryggere, og flere turte å ytre sin mening, selv om de var uenige med andre.

3.5.1 Utvalg, intervjuguide og transkribering

I dette prosjektet ble en mindre gruppe informanter intervjuet. Disse intervjuene kunne ha vært individuelle, men det er flere årsaker til at det ble en mindre gruppe. Gruppesamtalene egner seg godt her hvor jeg ønsket kunnskap innenfor et tema, og ønsket å avdekke bredde i synspunktene til informantene (Johannessen et al., 2021). Dette kan ha bidratt til å gjøre det mindre skummelt for informantene å sitte i en intervjusituasjon da det var flere jevnaldrende i rommet, og det kan ha vært en pådriver for å føre samtalen framover og hjelpe informantene til å memorere egne opplevelser, samspill, aktivitet og engasjement. I tillegg kan dette ha minsket terskelen for å ta opp det informantene kanskje mente ikke var like positivt med opplegget (Johannessen et al., 2021).

Informantene ble på forhånd plukket ut av den andre faglæreren i klassen. Utvalget varierte i forhold til kjønn og tidligere faglig prestasjon. Kravene satt i forkant av utvelgelsen, var at foreldre/foresatt og elevene hadde samtykket, at elevene hadde anledning til å delta på intervjuet og kunne svare på spørsmålene som ble stilt.

Innledningsvis i intervjuet var det viktig for meg å påpeke til utvalget at uansett hvilke tilbakemeldinger de ga i forbindelse med intervjuet, så ville ikke det ha noe å si for vurdering i faget, da jeg er faglærer i norsk for noen av dem i utgangspunktet. Jeg påpekte at uansett hva de mente, om det var i negativ eller positiv forstand, så var det viktig for meg at de sa sannheten. Det var også naturlig for meg å påpeke at uansett hva elevene måtte mene, så ville dette ikke være utslagsgivende for sensuren på dette forskningsprosjektet.

Elevene var noe beskjedne innledningsvis, og det var hovedsakelig en i utvalget som tok styringen på samtalen. «Nina» svarte utfyllende i argumentene sine, og etter hvert ble også de andre mer villig til å delta i samtalen og tilsynelatende si det de mente etter at jeg ved flere anledninger spurte alle i utvalget for å sikre meg at alle hadde gitt en tilbakemelding. Intervjusituasjonen opplevdes som noe nervøs, kanskje mest for undertegnede, men jeg forsøkte å ha en lett og ledig tone med utvalget underveis med servering av noe å drikke og spise. Intervjuguiden ble rettesnoren for meg i intervjusituasjonen, men flere av utvalgets svar gjorde det aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål.

3.6 Vurdering av studiens kvalitet

Underveis i denne oppgaven har jeg forsøkt å argumentere for hvorfor og hva som skal sikre en god kvalitet i en slik undersøkelse som jeg har hatt. Likevel er det greit å påpeke dette i et eget kapittel: Hvordan sikre en god kvalitet i slike undersøkelser?

3.6.1 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann handler validitet om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009). Eller som Johannessen et al (2021, s. 256) skriver at det «...dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten».

Samtidig har kvalitativ forskning opp gjennom tilsynelatende hatt et ambivalent forhold til dette begrepet, validitet. Flere lærebøker diskuterer i hvilken grad det er aktuelt i kvalitativ forskning som denne hvor den hermeneutiske tradisjonen med fortolkning er bærende. Nyeng skriver at årsaken til dette er at «...det i så stor grad er forment av det kvantitative og positivistiske forskningsparadigmet» (Nyeng, 2021, s. 114).

Prosjektet dreier seg hovedsakelig om å finne en litteraturredidaktikk som kan brukes videre i arbeidet med eldre tekster, altså om det har en overførbarhet, som Johannessen et al. (2021) kaller ekstern validitet.

3.6.2 Reliabilitet

Når vi snakker om reliabilitet i forskningen er vi inne på dataene som knytter seg til undersøkelsene, og da dens pålitelighet. Ville eksempelvis en annen forsker fått samme svar

på dette prosjektet dersom hen hadde gjennomført det samme? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Da fortolkning av observasjoner og intervju vil være en naturlig dette, vil en annen forsker kanskje fått andre svar eller et annet fokus enn det min fortolkninger gjennom min livsverden vil gi.

Intervjuene og spørsmålene som ble stilt her er en viktig del av forskningen, og det var viktig å ikke stille ledende spørsmål da dette kan gi andre svar enn hva informanten egentlig mener. Her kunne jeg brukt et kvantitativt spørreskjema som en del av min metode, men dette gir også lukkede alternativ som kan gjøre det vanskelig for informantene å finne alternativer de kjenner seg igjen i, og kunne da ha gitt ugyldige svar.

Som Postholm og Jacobsen (2022) påpeker viser overførbarhet til i hvilken grad denne praksisen kunne vært overført til eksempelvis en annen skole. Skal dennes styrkes må leseren kunne oppleve at hen er invitert inn i forskningen som er gjennomført. Dette forsøker jeg å bidra til på best mulig måte gjennom å legge ved undervisningsdesignet som er gjennomført samt bokvalg, valg av mål fra overordnede planer og begrunnelse for valg av alle disse nederst i dette kapitlet.

3.7 Forskningsetikk

Det er mange ulike etiske spørsmål som kan dukke opp og mange etiske hensyn en må ta i slike forskningsprosjekt. Som Tjora (2021, s. 53) påpeker vil tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet være viktige faktorer hele veien i slike kvalitative studier som dette. Det vil hele veien være viktig, og er særdeles viktig i møte med andre mennesker. Kvalitativ forskning inkluderer i de fleste tilfeller mennesker, noe som burde sette standardene for etikken i forskningen. Forskningsetikken deles ofte i to, i den interne forskningsetikken som gjelder internt i forskersamfunnet og setter krav til pålitelighet, saklighet og redelighet, og i den forskningseksterne som omfatter mer generelt forskeres rolle i samfunnet (Nyeng, 2021, s. 159). I 2007 ble det vedtatt en egen lov, Forskningsetikkloven (Kunnskapsdepartementet, 2021), et lovverk som i hjemmel forvaltes av Granskningsutvalget.

Som Kvale og Brinkmann (2009) presiserer er det mange etiske problemstillinger som er gjeldende innenfor det kvalitative intervjuet. Både tematiseringen av intervjuet, planleggingen med innhenting av informert samtykke, selve intervjusituasjonen og transkriberingen med dens konfidensialitet, de etiske sidene med analyse av intervjuene og observasjonene, samt verifisering og rapportering, inneholder alle ulike elementer og at man må være bevisst det

etiske aspektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80-81). Da forskningsprosjektet også skulle basere seg på tolkning av observasjoner, vil dette også kreve nøyaktighet og et kontinuerlig bevisst forhold til hvordan observasjonene omtales og at de er så nøytrale som mulig.

Dette forskningsprosjektet var meldepliktig etter personopplysningsloven, og ble derfor meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD¹). Forskningsprosjektet ble meldt inn med bakgrunn i at jeg skulle gjennomføre opptak av intervju med barn.

Prosjektet ble gjennomført på egen arbeidsplass, i en klasse med elever jeg kjente fra før, noe også NSD påpekte, stiller strenge krav til det etiske perspektivet i prosjektet med tanke på rolleavklaring og taushetsplikt, blant annet det å ikke la min kunnskap om elevene som lærer farge observasjonsnotatene. Observasjonene og intervjuene ble gjennomført som planlagt takket være godkjenningen fra NSD (se vedlegg 1).

Foresatt/foreldre fikk tre uker i forkant av oppstarten informasjonsskriv om forskningsprosjektet på en elektronisk meldingsbok (Transponder) med påfølgende elektronisk mulighet for å samtykke eller ikke samtykke til deres barns deltakelse i forskningen. Dette ble sendt ut av rektor, som i likhet med avdelingsleder, hadde godkjent gjennomføring av prosjektet. I skrevet ble det påpekt at gjennomføringen av intervju og observasjon ville være i tråd med ivaretagelsen av personvern. Informert samtykke kunne når som helst trekkes tilbake, uten at det vil ha noen konsekvenser for foreldre/foresatte eller barn. Elevene hadde også muligheten til å ikke delta, selv om foreldrene/foresatte hadde samtykket. Foresatt/foreldre fikk også informasjon om prosjektet på høstens foreldremøte.

Intervjuene med informantene ble tatt opp med en egen diktafon. Bruken av opptak var et bevisst valg for å sikre best mulig gjentakelse av intervjuene gjennom transkribering i etterkant. Til tross for at intervjuguiden ikke legger opp til spørsmål av noen personlig karakter, kan det komme opp uforutsette samtaleemner i slike intervju med informanter som er vant med å ha et annet forhold til den som intervjuer. Som Johannessen et al. (2021, s. 50) påpeker er ikke all informasjon fritt tilgjengelig, og det som falt inn under taushetsplikten ble utelatt da intervjuene ble transkribert.

¹ Her må det bemerkes at NSD nå har blitt en del av Sikt.

3.8 Analyse og bearbeiding av data

Som Thagaard presiserer er «..analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet» (Thagaard, 2021, s. 151). Materialet som helhet består i dette prosjektet av observasjonsnotater samt et transkribert semistrukturert intervju. Intervjuet ble transkribert i kort tid etter som en innledning til analysen av dette for egen hukommelses del. Det er mange måter å gjøre dette på (Kvale & Brinkmann, 2009) og her ble uttalelsene videre transkribert ordrett. Utvalget fikk fiktive navn, og også tenkepauser og eksempelvis «eh» ble tatt med innledningsvis da dette kunne få videre betydning i fortolkningen av svarene. Avbrytelser eller pauser ble markert med «...» i transkripsjonen.

Feltnotater fra observasjoner ble sammenfattet, renskrevet og lagt i kronologisk rekkefølge for å ha en lettere tilgang og oversikt over dataen som skulle analyseres. Dette var et større arbeid, og både intervju og observasjoner ble lest gjennom utallige ganger, og også sammenlignet. Både intervjutranskripsjon og feltnotater er forsøkt tolket så nøytralt og fordomsfritt som mulig, også for å hjelpe til i arbeidet med tematisering og da kategorisering.

Jeg tok utgangspunkt i Kirsti Malteruds (2017) fire hovedfaser i analysen av meningsinnholdet, fra et helhetsinntrykk og sammenfatting av dette i tema, videre gjøre om disse temaene til kondensering hvor kode blir gjort om til mening, og avslutningsvis sammenfatte disse og gjøre om til beskrivelser.

For dette prosjektet ble det brukt en induktiv analyse (Brinkmann, 2013). I det videre arbeidet etter den åpne kodingsfase (Postholm & Jacobsen, 2022) ble altså problemstilling og forskningsspørsmål lagt til grunn for videre kategorisering. Dette ligger videre til grunn når funnene drøftes opp mot relevant teori i kapittel om funn og drøfting.

3.9 Beskrivelse av opplegget

I dette forskningsprosjektet ble elevene kjent med en tegneserieadaptasjon av *Peer Gynt* utgitt i 2014. Adaptasjonen av David Zane Mairowitz og Geir Moen er en av flere eldre, kjente verk som de har adaptert og gitt ut gjennom Minuskel forlag. Tegneserien tar utgangspunkt i Henrik Ibsens originale verk, og ligger som nevnt relativt tett til denne og dens verbaltekst, men gir en fortolkning og samspill av denne gjennom bildene. Originalverket kunne også vært brukt, men tanken bak bruken av en adaptasjon har for meg et pedagogisk formål, at det skulle være lettere for elevene å lese og som forberedelse til å lese klassikere som originalverket til Ibsen. Det optimale ville vært å jobbet med både originalverk og

adaptasjonen i løpet av hele ungdomsskolen, men dette prosjektet ville blitt for stort for hva et omfang som en forskning i masteroppgaven gir mulighet til. Forskning på tegneserier viser at bruken av disse kan gi mer leselyst, og jeg ønsket å møte denne klassen som har svært ulik tidligere faglige prestasjoner, gjennom å bruke denne boken i prosjektet. Min hypotese om hva som kunne fungere i et klasserom har vært en viktig tanke bak valget, og det at *Peer Gynt* fortsatt kan tematiseres noe som tross alt kan være gjenkjennelig eller relevant for disse unge mennesker, som eksempelvis identitet, løgn vs. sannhet, fake news og fantasi.

Selve undervisningsdesignet ble startet opp i desember 2022 og avsluttet i februar 2023, med noen avbrekk på grunn av utenomfaglig aktivitet på skolen samt skolefri i slutten av desember 2022. I starten av dette ble elevene fortalt at de i kommende planperiode skulle jobbe med denne boken. Boken ble hele veien vist fram på storskjerm, og elevene hadde også tilgang på den digitalt.

Undervisningsdesignet ble startet opp med å introdusere forskningsprosjektet, hvor det også ble presisert at jeg som deltakende observatør skulle være forsker med utgangspunkt i arbeidet med tegneserieadaptasjonen *Peer Gynt*. Boken ble vist fram for elevene uten videre arbeid med selve boken i første time. Elevene, som sitter sammen to og to, fikk i oppgave å tenke ut en løgn og en sannhet som de skulle presentere til sidemannen og som deretter skulle forsøke å avsløre hva som var løgn og hva som var sannhet. Dette som en interessevekkende introduksjon til boken. Men det viste seg at dette var noe vanskelig for elevene å komme i gang med, og lærere ga elevene eksempler fra seg selv, hvor elevene skulle gjette løgnen. Løgnene ble etter hvert mange, og etter rundt 20 minutter gikk arbeidet over i en oppgave hvor elevene skulle tenkeskrive om forskjellen på det å være seg selv og det å være seg selv nok. Dette måtte forklares for elevene, som først ga uttrykk for at dette var noe vanskelig å komme i gang med. Bakgrunnen for denne oppgaven var *Peer Gynt*'s fantasi og tidvis vanskelige forhold til hva som er løgn og hva som er sant.

I andre time ble første time oppsummert før arbeidet med selve boken ble igangsatt ved at lærer leste høyt for elevene. Her ble det forklart ord de ga uttrykk for å ikke være vant med. Underveis i prosessen ble det klart at det var mange ord elevene ikke forsto uten å si fra, slik at det ble gått gjennom i alle snakkebobler i tegneserien. Flere av elevene ga muntlig tilbakemelding på at dette var veldig vanskelig, og lurte på «hvilken gal mann det var vi skulle lese om». Også karakterene de ble kjent med ble gjentatt og diskutert. Elevene skulle

her ikke har framme noe annet på pultene enn blanke ark og noe å skrive på, for å skrive ned vanskelige ord eller tegne det de hørte, dersom de ønsket det.

Da elevene har fem timer norsk i uken, ble det vekselvis jobbet i økter med høytlesning og i stasjoner. Dette for å variere undervisningen, og kommer videre i lesingen av boken samt et forsøk på å kvalitetssikre at elevene hadde lest og arbeidet med teksten. I neste økt etter høytlesningen ble elevene delt inn i grupper på fire og tre, alt etter hvor mange som var i hvert klasserom, hvor gruppene var bestemt på forhånd ut fra faglig nivå og samarbeidsevne av faglærerne i faget. Disse gruppene ble sammensatt slik at vi visste at elevene ikke var utrygge på hverandre. Faglig styrke kunne variere og tanken bak dette var at elevene skulle kunne utvikle seg gjennom å strekke seg etter de andre, og dertil jobbe i sin proksimale utviklingszone.

De ulike gruppene ble så satt på fire ulike stasjoner i klasserommet hvor det på hver stasjon lå et ark med forklaring på hva elevene skulle gjøre på den aktuelle stasjonen samt blanke ark. Arbeidsoppgavene på hver stasjon ble også gjennomgått i starten av hver time. For at elevene ikke skulle gå rett i arbeid med å google spørsmålene, så hadde de innledningsvis kun med seg noe å skrive på til hver stasjon. De fire stasjonene var fordelt rundt om i klasserommet, og etter åtte minutter arbeid på en stasjon, skulle hele gruppen bytte til neste stasjon. Åtte minutter ble satt på med nedtelling og alarm på læringsbrett på tavla, slik at elevene kunne følge med på tiden og bytte da klokka ringte.

De første stasjonene var som følger:

1. **Høytlesning:** På denne stasjonen skal dere lese høyt til hverandre. Det byttes på hvem som leser. (Er det noen som absolutt ikke vil, så er det greit). Resten av gruppen har et blankt ark hvor dere skal skrive ned vanskelige ord/skrive ned ting dere lurer på angående teksten, eller tegne fra teksten mens dere hører på. (Pulten skal være tom for andre ting). Husk å skrive ned hvor langt dere kom og si fra til lærer.
2. **Snakk om bildet:** På denne stasjonen skal dere jobbe med en eller flere sider i boka. Start fra begynnelsen og jobb dere utover. Hva betyr det egentlig det de sier? Går det an å oversette? Prat om bildet, selve tegningen og teksten. Her skal dere ha en litterær samtale om boken så langt dere kommer. Noen må være sekretær og skrive ned. Leveres til lærere. Husk også å skrive ned hvilke sider dere jobbet med.

3. **Peer Gynt:** På denne stasjonen skal dere se nærmere på hvem denne Peer Gynt er og hvilken tid han lever i. Her tar dere utgangspunkt i så langt dere har lest i boken. Skriv ned og lever inn (ta med hvor langt i boka dere har kommet).
4. **Rollelesing:** På denne stasjonen skal dere ha ulike roller når dere leser. Velg hvem som skal ha hvilken rolle (vær snill med hverandre, og ikke bruk lang tid på dette). Alt skrives ned og leveres til lærer.
 1. Lesere høyt til de andre.
 2. Skriver kort hva det handler om. Kan være stikkord og hele setninger.
 3. Gir de ulike boblene (i tegneserien) overskrifter. Skriv med ett ord hva det handler om.
 4. Setter det hele i sammenheng med det vi tidligere har lest.

Påfølgende time ble det oppsummert hva elevene hadde gjort timen før, oppsummering av karakterene elevene har møtt så langt og en repetisjon på hva det er som skjer, før høytlesning fra boka. Etter hver akt i boken ble det oppsummert gjennom videoer fra NRK skole (NRK, 2017) som har laget en videooppsummering av hver akt.

Ut fra den opprinnelig planen skulle elevene ha de samme stasjonene i stasjonsarbeidet i hele forskningsprosjektet. I uke to i prosjektet viste det seg at disse kanskje ikke var godt nok gjennomarbeidet, og at elevene responderte på at de synes stasjonene var for like. Hele tanken bak arbeid i stasjoner var at elevene skulle få jobbe variert med ulike innfallsvinkler til å få innsikt i Peer Gynt og hans verden, i tillegg til at de skulle få jobbe i grupper og bygge på hverandres kompetanse. Da elevene forholdsvis raskt ga tilbakemelding på at de synes stasjonene ble for like, ble det besluttet, i samarbeid med faglærer i faget, å endre på disse stasjonene underveis, slik at de i løpet av seks ukers arbeid skulle innom tre ulike sett med fire stasjoner. Tidsbruken var hele veien den samme, med åtte minutter på hver stasjon, og fysisk bytte til neste stasjon da nedtellingen var over.

Etter først endring av stasjonene, ble det gjort nye endringer, og disse stasjonene ble gjennomført i klasserommet de to påfølgende ukene:

1. **Vanskelige ord:** Ta utgangspunkt i dit dere har kommet i lesingen. Nå skal dere se nærmere på de to neste sidene. Les sidene to ganger individuelt, og skriv ned alle ordene du ikke forstår på post it-lappen som ligger på pulten. Diskuter disse ordene i gruppa - vet noen av dere andre hva det betyr? Kan dere sette de i sammenheng?

2. **Høytlesning:** På denne stasjonen skal dere fortsette der dere slapp sist og lese høyt for hverandre. Følg med i teksten mens det blir lest. Husk å følge med på hvilket sidetall dere kommer til.

3. **Følelser:** Ta utgangspunkt i dit dere har kommet i lesingen. Nå skal dere se nærmere på de to neste sidene. Les sidene to ganger individuelt. Diskuter sammen i gruppen: Hvilke følelser finner dere her - hva, hvordan og hvorfor?

4. **Høytlesning:** På denne stasjonen skal dere fortsette der dere slapp sist og lese høyt for hverandre. Følg med i teksten mens det blir lest. Husk å følge med på hvilket sidetall dere kommer til.

Da elevene responderte godt på bytte av stasjoner, men igjen ga flere tilbakemeldinger om ønskede stasjonsposter i stasjonsarbeidet var jeg lydhør til dette, og endret stasjonene noe de to siste ukene av prosjektet.

1. **Peer Gynt i dag:** Hvordan hadde Peer Gynt blitt mottatt dersom han levde i dag? Hvorfor? Hvordan det? Hvem hadde han vært?

EVENTUELT: Tegn Peer Gynt - vis hvem han er gjennom tegninger.

2. **Høytlesning:** Høytlesning med lærer. Vi leser og «oversetter» sammen.

3. **Sitater:** Hva betyr sitatene? Sett de i sammenheng med det som dere har lest om Peer Gynt.

4. **Tankekart:** Lag deg et tankekart om boka Peer Gynt. Ta utgangspunkt i personene vi møter og de ulike handlingene (aktene).

Alle de ulike stasjonene er inspirert av didaktiske tips fra boken *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (Gissel & Steffensen, 2021) . Underveis har også kompetansemålene i norsk etter 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) samt fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017) vært en del av tanken bak de ulike stasjonene og arbeidet i disse samt i etterarbeidet da hovedsakelig rundt elevenes og faglæreres vurdering.

Kompetansemålene elevene har jobbet ut fra har vært å:

«lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

«sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

«beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I tillegg har det vært fokus på deler av fagets relevant og sentrale verdier:

« Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge». (Kunnskapsdepartementet, 2017)

«Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og muligheter til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen». (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her har elevene da hovedsakelig og innledningsvis jobbet med å lese og tolke *Peer Gynt*, reflektere over tekstens formål, innholdet og virkemidlene i tekstene, samt å gi elevene innsikt i den norske mangfoldige språk- og kulturarven, og gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. I etterkant av at boken var lest, som ikke var tiltenkt noen del i dette forskningsprosjektet, arbeidet elevene med å sette seg mer inn i den litteraturhistoriske epoken og se på samfunnet i dag og hvordan samfunnet var på 1800-tallet da *Peer Gynt* ble skrevet. Sistnevnt er ikke en del av dette prosjektet men observasjoner i arbeidet med dette samt i elevenes presentasjon i etterkant inngår som en del av observasjonsmaterialet da det viser resultater etter arbeidet med teksten.

Elevene fikk avslutningsvis i oppdrag å lage en presentasjon hvor de viste til hovedtrekkene i litteraturen fra epoken romantikken, poetisk realisme og realismen, samt vise til hvilke trekk teksten hadde fra disse. I tillegg var det hovedvekt på at elevene skulle gi en beskrivelse av virkemidler brukt i boka, språket i boken, og hvem de mente Peer Gynt var.

4.0 Funn med påfølgende drøftinger

I dette kapitlet vil, det jeg mener er, de viktigste og mest interessante, funnene fra dette prosjektet presenteres og drøftes. For å holde orden i stoffet som skal presenteres, har jeg valgt å drøfte funnene underveis. Intervjuet av et utvalg elever som deltok i dette prosjektet ga i seg selv ingen overraskende funn, og uten observasjonene ville intervjuet alene gitt et tynt grunnlag for å svare på problemstillingen. Intervjuene sammen med observasjonene gir noe sammenfattende svar, men viser også blant annet spriket mellom elevenes egen refleksjon rundt egen læring og hva vi som lærere ser at elevene har lært. Noe av det mest interessante, men likevel kanskje ikke overraskende, er spriket blant annet med tanke på elevenes oppfattelse av egen mestring og hva de selv mener det betyr å ha forstått noe av *Peer Gynt*, og diskusjoner med elevene i klasserommene rundt blant annet ordet/begrepet «vanskelig». Hva vi som faglærere ser av tilegnet faglig kompetanse, har elevene en helt annen forståelse av.

Det er observasjonene, både mine, den andre faglærerens og andre lærere på det aktuelle trinnet, som har gitt det største grunnlaget i funnene. Noe av disse observasjonene er også gjort på bakgrunn av elevenes egne notater fra ulike stasjoner fra stasjonsundervisningen. Dette har vært et tidkrevende prosjekt, og krevde lengre tid enn hva som først var antatt. En viktig del av dette prosjektet er derfor selve prosessen. Det har vært krevende på mange vis å stå i dette, men resultatene viser at tålmodighet - både hos lærere og elever - lønner seg.

4.1 «Det er så kjedelig, vi skjønner jo ingenting»

Allerede fra oppstarten av fikk vi som faglærere spørsmål om «hva i alle verden er dette slags bok», «skal vi virkelig lære om dette», og «hva lærer dette oss». Observert engasjement i klassen var labert, og enkelte av elevene ga tydelig tilbakemelding om at de ikke ønsket å arbeide med boken gjennom tydelig og høylytte sukk, dra hetta over hodet og legge seg på pulten, himle med øynene og fortelle gjentatte ganger hvor «vanskelig» og «gørr» det var. For undertegnede som ikke er ferdig utdannet lærer ennå og den andre, forholdsvis ferske faglæreren, var det tidvis svært krevende å stå i arbeidet med dette, og det var av og til fristende å bryte prinsippene i arbeidet med modellen for undersøkende litteraturarbeid (Hansen & Gissel, 2021, s. 58).

Første fase i den undersøkende litteraturmodellen til Thomas Illum Hansen Stig Toke Gissel, som er det litteraturdidaktiske utgangspunktet for dette prosjektet, handler om å bringe fram elevenes forforståelse før fasen opplevelse kommer inn. I dette arbeidet så vi at mange av

elevene hadde utfordringer, noe som kan være en av årsakene til at mange synes tekstarbeidet var kjedelig allerede fra start. Dette kan være flere årsaker til, blant annet at deres forkunnskaper ble overvurdert, likevel var det klart at elevene hadde vansker med å skape mening i teksten. *Peer Gynt* sto fram som ugjennomtrengelig, vanskelig og til dels meningsløs. Dette ugjennomtrengelige skal jeg komme tilbake til senere i et annet funn.

Bruken av ordet vanskelig var altså med i undervisningssituasjonen allerede fra første dag. Både jeg og den andre faglæreren tok det først for gitt at elevene mente dette med å lese *Peer Gynt* var en tilnærmet umulig oppgave. Likevel fortsatte vi arbeidet med teksten og holdt oss til planen om å gjøre oss ferdig med den. For som Sheridan Blau (2003) påpeker kreves det tålmodighet for at en eleven skal bli engasjert, de må kunne klare å vente med å trekke konklusjoner og kunne stå i usikkerhet. Dersom en eleven skal bli en kompetent leser kreves det ifølge Blau erfaring, trening og refleksjon. Disse elevene hadde ikke erfaring med å jobbe med lignende tekster tidligere, og manglet derfor kanskje noe erfaring for arbeidet med *Peer Gynt*.

Fra min side tolket jeg denne undersøkende modellen kanskje for direkte, og var klar på at elevene skulle starte første fase uten en kontekstuell innføring da dette kunne ødelegge videre for deres opplevelser. Kanskje kunne raske endringer av undervisningsdesignet derimot hjulpet flere elever inn i teksten på et tidligere stadium. For det Illum Hansen og Gissel (2021) derimot påpeker er at denne innføringen kan brukes som verktøy når elevene eventuelt får bruk for det, og i denne sammenhengen kunne det blitt dratt inn tidligere enn hva som ble gjort. En overraskende tilbakemelding var elevenes klare beskjed i etterarbeidet om «hvorfør vi ikke jobbet med epokene før». «Hadde vi jobbet med dette før, så hadde vi jo skjönt mye mer allerede fra start», sa en av elevene i etterarbeidet med teksten som innebar epokearbeid og mer om Ibsens forfatterskap. Elevene var også klare på at arbeid med romantikken, poetisk realisme og realismen også var ganske «gørr», og om det hadde hjulpet elevene i større grad inn i teksten, er vanskelig å gi noe svar på. Som forskerne bak modellen presiserer så er det den historiske avstanden og forskjellen mellom tekstens og fortolkerens horisont som kan gjøre at elevene opplever *Peer Gynt* som estetisk og historisk fremmedartet. Denne avstanden ble noe kortere desto lengre uti boken vi kom, og jo mer vi arbeidet med teksten og forståelsen av den.

For arbeid med eldre tekster trenger ikke være vanskelig. Samtidslitteratur skrevet for ungdommer i dag kan være enda vanskeligere (Penne, 2010, s. 24) enn litteratur skrevet i en

annen tid for et annet publikum, men her er det igjen snakk om kontekstuell kunnskap. Som Mads Claudi påpeker:

Dersom kunnskap om teksten og om litteraturhistorien gjør tekstarbeidet lite engasjerende, bør man trolig forsøke å aktivere slike forhold ikke som faktorer som befinner seg utenfor teksten og lesingen, men som faktorer som er - eller kan gjøres til - del av den meningskonstituerende prosessen (Claudi, 2019, s.6)

Her skulle jeg tidligere forsøkt å engasjere for en bedre oppstartsopplevelse. Kanskje kunne jeg dratt inn musikk og Dovregubbens hall, eller mer om Peer Gynt da vi så at da elevene ble mer kjent med karakteren og hans underlige univers, eller gripe fatt i mindre deler av tiden Peer levde i, forsøkt å vekke et affektivt engasjement (Guthrie, 2007) tidligere, slik at denne historiske avstanden ikke ble for stor. For som forskerne påpeker så er målet med den undersøkende litteraturundervisningen å åpne opp for revitaliserende lesninger av eldre tekster. Her er det ingen fasit, men det innebærer likevel at man ikke tar noen snarveier. Kanskje var teksten for vanskelig, hvert fall for noen av elevene. Det vil likevel ikke være noen universelle litteraturdidaktiske retningslinjer og svar (Hansen, Elf, Gissel og Steffensen, 2019, s15) på hva som er rett eller gal måte å gjøre det på. Her må man kjenne elevene sine, forsøke å møte de i inngangen til teksten, og bruke tid.

4.2 Problem og nysgjerrighet

Denne elevmassen har sjelden eller aldri lagt skjul på sine meninger. Det har vekslet mellom fascinasjon i et øyeblikk, til hvor det i en lengre periode var en del fortvilelse over hvor lite elevene mente de forsto av teksten. Selv om vi møtte mye motstand med bakgrunn i tekstvalg, har det også vært lysglimt i form av nysgjerrighet og fascinasjon, og det affektive engasjementet har vært der, selv om det ikke har vært like synlig for oss som faglærere.

På skolen hvor prosjektet er gjennomført, er det læringsbrett og PC-er som er hovedverktøy i undervisningen. Ingen av delene får elevene bruke fritt i friminuttene. Halvveis i prosjektet kommer en kollega og forteller at hen tok tre elever i å kikke dypt og engasjert i en av deres PC-er i friminuttet. Kollegaen var sikker på at elevene så på en serie elevene bruker å snakke om. Ifølge kollegaen ble hen svært overrasket da hen oppdaget at elevene ikke så på noe strømmetjeneste, men denne gjengen elever med tilhørere rundt, satt og så en dramatisering av *Peer Gynt* som de selv hadde søkt opp og da brukte friminuttet til å se. Etter at elevene hadde ytret seg svært hyppig om hvor lite de forsto og hvor vanskelig alt var, så var det

utvilsomt svært gledelig for en litteraturlærer å se at, tross deres ytringer, var det et tema og en tekst som på et eller annet vis pirret nysgjerrigheten deres. Etter min oppfatning ville ikke disse elevene ha søkt opp og sett på en dramatisering av *Peer Gynt* dersom det overhode ikke fattet noen som helst interesse. Den ugjennomtrengelig *Peer Gynt* hadde plutselig begynt å trenge gjennom. Kanskje var det akkurat dette møtet med det ugjennomtrengelige som ga de en impuls til videre forskning, det uforståelige skapte interesse.

Flere litteraturredaktikere, eksempelvis Sønneland (2019), har tatt til ordet for akkurat dette, at det kan være rom for den komplekse teksten i klasserommet, og at slike tekster kan skape interesse og dertil engasjement hos alle elevene. Det kan diskuteres hvorvidt alle disse elevene kjenner seg igjen i dette, men det var en inngang for flere av elevene. Dette sammenfatter godt med Margrethe Sønnelands avhandling og forskning rundt teksten som problem (Sønneland, 2019). Det didaktiske poenget er at arbeid med vanskelige tekster får en genuin problemkarakter, som her *Peer Gynt*, og at mange elever liker og blir engasjert av å bli presentert for reelle problem, der ikke en gang jeg som lærer har fasiten på plass. Alle elevene ga uttrykk for at *Peer Gynt* er en finurlig karakter og han ble et problem som grep flere av dem på ulikt vis.

4.2.1 «Pæær, Peer Tyttebærlyng, Peer Grynt»

I en drøftingen rundt en litteraturundervisning som dreier seg om boken *Peer Gynt* er det vanskelig å ikke ta med noen tanker om Peer som karakter. Mine tanker skal ikke med her, men det har vært fascinerende hvor sterkt elevene har mislikt boken og arbeidet med den, samtidig som de har uttrykt en fascinasjon over *Peer Gynt* og hele hans vesen og verden - både den «virkelige» og «fiktive», om det kan sies om episk diktning. Peer fikk tidlig kallenavn som «Peer Tyttebærlyng», «Peer Grynt» og «Pæær», for å nevne noen. På en av stasjonene ga en av gruppene, i stikkordsform, deres tanker om hvem Peer var: «sterk fordi han har dyr eller damer på ryggen», skitten, full, mamas boy, må skrive en bok om 10 måter å fornærme en kvinne, kidnapper, han er deprimert, loverboy, dårlig smak i kvinner». Ikke bare fikk han kallenavn, men elevene var tidlig ute å gi han karakteristikk som «splitter pine gal», «psykopat» og «kidnapper». I betraktninger om Peer kunne levd i dag konkluderte elevene, i plenum, at han mest sannsynlig «ville bli lagt inn på mentalsykehus», «bli satt i fengsel», «dømt for rasisme» eller «hadde blitt drept av en sint (ekte)mann». Min oppfatning av hva opplevd og dertil observert engasjement skulle være, måtte endres noe etter dette

arbeidet. Det er ikke alltid sånn at man skal stole blindt på hva elevene sier, men heller se på hva elevene gjør.

Overgangen her fra å «ikke skjønne noen ting» til å «plutselig» kunne påberope Peer diverse egenskaper, oppsto uten at vi som faglærere klarer å si helt når det skjedde. Her vises det at elevene har klart å gå på oppdagelse i teksten (fase tre i den undersøkende litteratur-modellen - les mer om dette i teorikapittelet), utprøvd sine tolkninger (fase fire) og begynt å grave enda dypere i teksten (fase fem), samlet sine fortolkninger (fase seks) og forsøkt å forstå teksten i relasjon til seg selv og samfunnet, på forholdsvis kort tid (Hansen & Gissel, *Undersøgende litteraturundervisning*, 2021). Det største og kanskje vanskeligste arbeidet for elevene, slik jeg ser det, var å falle til ro med at de ikke kom til å forstå alt, og heller flytte fokuset fra språket og formen i teksten, altså fra det mer analytiske perspektivet, til det erfaringsbaserte perspektivet (Rødnes, 2014). Likevel har det nok ikke oppstått helt tilfeldig da denne undersøkende litteraturmodellen hele tiden har hatt oss som lærere som stillasbyggere i tillegg. Rollen vår som lærere var å legge til rette for elevenes utforskning og meningsskaping gjennom veiledning, utfordringer, oppfølgende spørsmål og eksempelvis nødvendige ordforklaringer.

Analysen viser gjentatte ganger at *Peer Gynt* har engasjert elevene på et vis de ikke klarer å reflektere over. Selv om elevene gjentatte ganger fortalte hvor kjedelig og vanskelig det var, har Peer interessert elevene. Peer ble nærmest en levende karakter, og her har den litterære karakteren fått et liv utenfor teksten, at han på en måte fikk en slags selvstendighet som «løsrev» han fra det litterære verket han er en del av. Som Rita Felski skriver om, så kan vi her se elevenes identifikasjon med Peer: «They possess a kind of reality that we should cherish and respect; that they are made up does not mean that they do not matter» (Felski, 2015, s. 85). På de ulike stasjonene i stasjonsarbeidet ble det lagt opp til ulike innganger til teksten, her i blant med fokus på Peer, slik at det at elevene har jobbet en del med Peer har ikke overrasket, men det har engasjementet rundt Peer gjort. Her kan man kanskje se vekselvis både kognitivt og affektivt engasjement i arbeidet.

4.2.2 Elevers ulike innganger i teksten

«Hvorfor sa du ikke dette med en gang, nå skjønner jeg jo alt», utbrøt plutselig en av elevene i en av timene vi arbeidet med teksten. I en bisetning i forbindelse med høytlesning og tolkning av bilder og snakkebobler, nevnes det (av oss som lærere) at fargene gjerne har en

sammenheng da de ofte har en symbolikk og betydning. Denne eleven, som jeg tidligere hadde tolket som noe uengasjert i form av manglende entusiasme i arbeidet med denne teksten, hvor eleven heller viste et proseduralt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990) gjennom å gjøre oppgavene hen ble satt til uten noe synlig entusiasme, endret seg nå til et mer substansielt engasjement. Dagen derpå fortalte eleven at hen hadde diskutert boken med foreldrene hjemme etter skolen, og ga uttrykk som å ha hørt om Peer Gynt. Eleven var ivrig og bare måtte vise frem noe hen hadde med seg hjemmefra. Da hen tok fram et gammelt frimerke med tegning av Peer Gynt, fortsatte hen videre på at det ble mer spennende nå som hen, på eget initiativ, hadde søkt opp fargenes betydning og nå brukte dette aktivt i hens tolkningsarbeid. Gjennom farger og dets betydning fikk, ifølge eleven, boken en ny mening. Dette er en av flere episoder hvor elevene har gitt uttrykk for å ha blitt påvirket på ulikt vis, eller av ulike hendelser i teksten. Blant annet ble det i etterkant av scenen hvor Peer Gynt tar mor Aase på ryggen og hiver henne opp på taket på gården, diskusjon om hvorvidt dette var noe som sømmet seg og hvordan elevenes mødre hadde reagert dersom de hadde gjort det samme. Flere ytret høyt hvor lite godt mottatt og hvor lite aktuelt det var for dem å gjøre det samme, og Peer så ut til å få en annen status.

Flere av guttene ble også plutselig tydelig engasjert i form av både sjenanse og høylytt diskusjon om hvorvidt elevene i det hele tatt kunne få se slike bilder, da en av aktene i adaptasjonen var illustrert av en naken Peer Gynt i omfavelse av en naken kvinne. Disse bildene gjorde at flere begynte å bla videre i boken for å se hva som skjedde, og om de fikk se flere lignende bilder.

På sidene hvor Peer Gynt er ute på reise får de også lese mer om Peer som slavehandler hvor det i bildene er tydelig illustrert mørkhudede mennesker som sitter på kne med tilknyttede halsband/kjettinger ved siden av en mann med pisk. I sammen akt blir det også brukt ordet neger. Her ble vi nødt til å stoppe undervisningen og diskutere ordbruken da mange av elevene ropte ut ordet neger. Disse anså bruken av ordet neger som helt hårreisende, og flere spurte også om det i det hele tatt var lov å bruke bøker i undervisningen som brukte dette ordet. Dette ga oss en god anledning til å snakke om opprinnelsen til ordet neger, hvorfor det ble helt «legalt» brukt i mange år, og hvorfor det i dag anses som et nedsettende ord. Ut fra dette ble det hos flere mer aktuelt å lese videre og finne ut mer om dette, og hvem denne Peer egentlig var, enn vi tidligere hadde sett.

Det som ser ut til å være en fellesnevner her, sett bort fra eleven med sans for fargeanalyse, er det Felski (2008) omtaler som sjokk. Flere av disse hendelsene i boka, informasjon om 1800-tallet som kommer fram, samt Peer Gynts måte å være på, kan se ut til å ha sjokkert flere elever «inn i teksten». Som kommende litteraturlærere har jeg hele veien blitt advart om elevens personlige opplevelse av teksten og at dette raskt kan utvikle seg til å bli et fokus på den personlige opplevelsesverdenen heller enn det faglige fokuset. Likevel så vi at dette var inngangen til et faglig fokus og videre faglig kompetanse. Judith Langers modell (2011) tar ikke direkte høyde for farger, nakne kropp og rasisme i sin modell, men dette kan likevel har vært med på å få en elev fra å være en passiv deltaker i lesing av teksten, til å bli mer engasjert og aktiv i det som ble lest. Det faglige fokuset må funderes i noe som elevene på en eller annen måte kan fatte interesse for, og det behøver ikke være noe som de kjenner eller vet så mye om før, det kan like gjerne (og kanskje heller) være noe som er rart, vanskelig å forstå, provoserende eller sjokkerende.

Forskingen viser som nevnt at litteraturen i norskundervisningen ofte baserer seg på utdrag av teksten og tekster fra lærebøkene (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Som blant annet Penne (2012) påpeker må teksten kunne oppleves som en sammenhengende helhet. Uten en helhet, vil teksten føles meningsløs. Dette kan være blant årsakene til at elevene oppleves som utålmodige lesere, de stresset med at de ikke forsto før vi var ferdig med teksten. Som det mediet mange er vant med, TikTok, Instagram, Snapchat eller nyhetsartikler, så er disse raske å lese. Å lese *Peer Gynt* tok i overkant av to måneder. Dette kan forklares som enda en av årsakene til at elevene synes det var så vanskelig - de er vant med helt andre medier, som går fortere å lese og det er ofte raskere å forstå sammenhengene. I arbeidet med *Peer Gynt* kunne de færreste se helheten før de faktisk var ferdige med å lese boken. Skulle vi heller brukt korte utdrag av teksten ville det som Penne (2012, s. 166) viser til ikke gitt noen koherens og dermed også gitt mindre muligheter for aktiv simulering hos leseren.

4.2.3 Best for de best presterende elevene?

Noe av det som jeg og faglærer har diskutert mest etter å ha jobbet med *Peer Gynt*, var hvordan elever som vanligvis presterer godt i faget fikk vist seg fram på i utfordringer vi ikke har klart å gi elevene tidligere. I en klasse hvor vi som lærere ofte legger oss på et gjennomsnittlig nivå for å kunne treffe de fleste, var det interessant å se entusiasmen til disse

elevene. En av disse var også med i utvalget som ble intervjuet, og da Peer (som informanten blir kalt) dro fram eksempelvis Bøygen i intervjuet, ble de andre bare sittende og se på eleven med påfølgende spørsmål om hvem det var, og «om de hadde hatt om dette» i arbeidet med teksten. Eleven ga tydelig tilbakemelding på at hen syns arbeidet med boken hadde vært interessant og var reflektert i tilbakemeldingene i intervjuet på spørsmål om hvorfor hen trodde de skulle jobbe med en slik tekst. Selv om både observert engasjement og tilbakemeldingene har vært svært varierte, så var det fint å se at vi kunne møte de elevene som vanligvis presterer godt i andre emner i norskfaget med faglige utfordringer også for dem.

Peer (informanten) ga i intervjuet tilbakemelding på at hen ikke hadde syns noe av arbeidet hadde vært vanskelig, men ga også uttrykk for at, selv om det kunne ha vært interessant, trodde hen det hadde vært et mye større og vanskeligere arbeid for hen å jobbe med en originaltekst uten bilder.

4.3 Bruk av den undersøkende modellen gjennom stasjonsarbeid

Stasjonsarbeid er en mye brukt arbeidsmetode i mange norske skoler, og da kanskje hovedsakelig på barneskolenivå og i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Tanken bak bruken av stasjonsarbeid i dette prosjektet har vært egen gode erfaring av bruken, at elevene i klassen kjente til og likte denne arbeidsmetoden, og at det skulle bidra til en variert arbeidsmåte for å jobbe med *Peer Gynt*. Min fordom var at dette måtte være en god måte å jobbe med noe som jeg trodde kunne bli vanskelig for dem, både ved å jobbe med samme tematikk med ulike innfallsvinkler, at de fikk opp og bevege seg mellom de ulike postene, og at de elevene som vanligvis ikke presterer like godt i faget kunne få god støtte i gruppene.

Det overrasket oss faglærere at klassen tidlig fortalte at de ikke likte stasjonsarbeid i denne sammenhengen, og oppfattet dette også som noe barnslig. Dette inntrykket ble bekreftet i intervjuet da utvalget ga tilbakemelding på at de syns det var en dårlig arbeidsmåte på flere måter. «Det er en grei måte å lære på, men det blir fort kaos. Ja, hvis flere grupper samarbeider, så er det mer bråk og styr da. Stasjonsarbeid gjør det mye lettere for barn å jobbe med å lære, og de som er litt eldre har lært andre måter å lære på som gjør det litt vanskelig og uvant å lære på stasjonsarbeid», svarte Peer (informanten). De andre samtykket til dette, og føyde til: «Jeg tror det blir mer styr når man bytter plasser, for da begynner folk å gå og sånn. Altså, stasjonsarbeid var veldig bra da vi var mindre, men nå mister man konsentrasjonen av å ha stasjonsarbeid», la Gunn til. Nina mente stasjonsundervisning kunne gjøre det hele litt mer

rotete: «...for vi sitter i grupper, da blir det ofte mye snakking, og så er det jo nødvendigvis ikke så artige ting vi jobber med. Da faller jo hele opplegget i den. Jeg tror det var favoritten til mange. Da var det veldig forskjellige stasjoner, og det var også flere fag i hver stasjon. Det ble litt bedre, litt forskjell for hver stasjon». Disse tilbakemeldingene var sammenfattende med hva vi observerte hos flere elever i klasserommet.

På spørsmål om elevene mente det var best med eller uten stasjonsundervisningen svarte Gunn, en av informantene, at: «jeg tror det hadde vært best uten stasjoner. Vi jobbet jo litt med hele klassen, så alle gikk gjennom det, og det tror jeg var beste, når alle følte at de fikk mer forståelse, og når man forklarte ord, snakket sammen hele klassen, i stedet som i grupper, som mest sannsynlig ikke kunne så mye».

Forskning taler både for og imot en bruk av stasjonsundervisning som undervisningsdesignet er som lagt til grunn for dette prosjektet. Variert undervisning er bra, men stasjonsundervisning er ikke nødvendigvis et gode for de elevene som vanligvis presterer mindre godt faglig, slik som undersøkelsen av YELP (Palm & Stokke, 2013) viser. Dette er en av grunnene til at det ble vekslet mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisning i disse øktene. Selv om både elevene i intervjuet og flere i klasserommet ga tilbakemelding om at stasjonsarbeid var problematisk, var det mange elever som jobbet godt i disse gruppene. Det var ikke bare de elevene som vanligvis presterer mindre godt faglig som hadde god nytte i å diskutere egne tolkninger, det hadde også de andre elevene. Dette var tydelig i diskusjonene hvor elevene ble forvirret over hva andre hadde lest, observasjoner som de selv ikke hadde oppfattet. Det å diskutere egne tolkninger med andre er en viktig del av den undersøkende modellen for å fremme faglighet i arbeidet med eldre tekster.

I den lærerstyrte undervisningen hadde vi økter med høytlesning fra teksten på storskjerm samtidig som elevene hadde mulighet til å følge nærmere med på sine egne læringsbrett, slik som Illum Hansen og Toke (2021) foreslår som støtte gjennom å bruke de hjelpemidlene man har tilgjengelig. I de elevstyrte øktene var det lagt opp til stasjonsundervisning med fire ulike stasjoner, hvor alle var forhåndsdefinerte for elevene. Det kan derfor drøftes om hvorvidt disse faktisk var elevstyrte. Her var det elevene selv som hadde ansvaret, mens lærer gikk rundt og observerte, hjalp til ved behov og for å støtte elevene. Her hadde læreren rolle som veileder med igangsettelse og forståelse for oppgavene som skulle gjennomføres. Underveis i de ukene med arbeid med teksten ble det endret på disse stasjonene etter elevenes egne ønske for å få mer variasjon. I de to siste ukene var en av stasjonene lærerstyrt, hvor lærer leste høyt

og snakket om teksten med innspill fra elevene på stasjonen. Denne stasjonen ga elevene god tilbakemelding på, og var deltakende med å tolke bilder, prate om teksten og om Peer Gynts liv og livlige fantasi.

Bruken av stasjonsundervisning kan nok diskuteres, men i etterkant ser jeg ikke hvordan jeg kunne variert undervisningen og jobbet så målrettet med den undersøkende modellen samtidig som elevene aktivt fikk jobbe sammen på grupper mens jeg kunne veilede og hjelpe elevene underveis. Jeg fikk implementert den undersøkende modellen godt gjennom de ulike oppgavene som ble gitt i de ulike stasjonene, og flere av oppgavene som ble gitt var direkte tips fra Illum Hansen et al. (2021).

4.4 «Det hadde vært umulig å forstå noe som helst uten bildene i tegneserien»

Et slikt omfattende prosjekt som dette endte opp med å innebærer svært mange valg. Bruken av Moen og Mairowitz (Ibsen, Mairowitz, & Moen, 2014) adaptasjon av Henrik Ibsens *Peer Gynt* var et av disse. Den inneholder store deler av Ibsens originale manus, og er svært lik originalt verk med tanke på verbaltekst, men er en illustrert utgave. På en av stasjonene skulle elevene opprinnelig jobbe med utdrag av både originalverk og adaptasjonen for å sammenligne og se på endringer, men dette ble ikke gjort da jeg i en gjennomgang av begge tekstene (i eget forarbeid til arbeide med teksten) så at det var så mange sider mellom de få endringene det var av ord, at det ikke ville ha noe videre for seg i arbeidet med teksten.

Om denne versjonen kan kalles en eldre tekst med bakgrunn i at det er en adaptasjon fra 2014, er diskuterbart. Skal man ta definisjonen av samtidslitteratur av Eirik Vassenden til grunn, en definisjon hvor samtidslitteratur omhandler litteratur skrevet innen leserens levetid, eller «nåtidslitteratur», kan man plassere eldre tekster i en kategori hvor teksten ikke er skrevet i leserens levetid (Vassenden, 2007).

Men har egentlig elevene jobbet med en eldre tekst da dette er en tegneserieadaptasjon av Henrik Ibsens *Peer Gynt*? Noen vil kanskje si nei, men jeg vil driste meg til et ja. Denne boken er riktignok gitt ut og adaptert i elevenes levetid, men adaptasjonen er fortsatt svært lik originalen: tematikken er fortsatt den samme, personene er de samme, og verbalteksten er nesten den samme. Men selv om verbalteksten stort sett er lik, vil likevel bildene være med å bidra til en annen opplevelse av boken, da den allerede er fortolket en gang gjennom Moens fortolkning og dertil penn. For det som er helt nytt er disse tegnede sidene, og det var svært nyttig for elevene i arbeidet med denne teksten. Før valget om tekst ble tatt, bladde jeg selv i

denne boken og oppdaget at Moen har tegnet Peer lik den kjente skuespilleren Alexander Skarsgård, noe av bakgrunnen for mitt valg var da at dette, i tillegg til bildene mer generelt, kunne være med å fenge de unge leserne på en måte som den originale versjonen kanskje ikke ville.

Minuskel forlag har gitt ut flere kjent klassikere som er adaptert og utgitt som tegneserieversjon for å treffe et yngre publikum. For det er det som hele tiden har vært tanken her - å treffe publikummet. Den opprinnelige handlingen er den samme, og vi møter innledningsvis en ung (og gammel) Peer Gynt. Han drømmer om å bli rik og berømt, ja til og med keiser over hele verden, men lyver nok aller mest og havner stadig i trøbbel. *Peer Gynt* kan svært kort sammenfattes til å handle om hans jakt etter å finne sin identitet og plass i verden, og veien dit. Peers fantasi er svært livlig, noe Moen viser gjennom å illustrere bildene i boka med farger. Det mer kjedelige, virkeligheten, blir illustrert i bilder uten farger. Tross adaptasjon er temaet i *Peer Gynt* fortsatt det samme med tema som eksempelvis identitet, livets mening, sannhet og løgner, og å finne seg selv. Alt dette er tematikk som de unge i som deltok i prosjektet kjente seg igjen i, i større eller mindre grad.

Det at boken er adaptert med bilder er noe elevene har gitt positive tilbakemeldinger på under hele prosjektet. I etterkant av arbeidet med boka skulle elevene lage en presentasjon av romantikken, poetisk realisme og om selve boken *Peer Gynt*, hvor de skulle se nærmere blant annet på språket og virkemidlene i boken, altså jobbe mer med det analytisk opp mot teksten. Av nesten 50 elever som hadde denne presentasjonene var det kun to som ikke ga tydelig uttrykk for at dersom de hadde arbeidet med et eksemplar av teksten som ikke hadde bilder, så hadde arbeidet vært tilnærmet «umulig». Dette bekrefter også utvalget i intervjuet i etterkant. Elevene bemerker seg at de innledningsvis var glade for at de skulle jobbe med en tegneserie, men utover i teksten mente flere at dette ikke var slik de hadde sett for seg, da den ikke slik som tidligere tegneserier de hadde lest.

Med forelesninger av Åse Marie Ommundsen og flere av hennes forskningsartikler (blant annet Ommundsen, 2017) friskt i minne fra studietiden, var jeg aldri i tvil om valget mitt. Jeg mener denne adapterte versjonen gir elevene en helt unik inngang til faglig dypdykk i en tekst fra 1800-tallet. Mye av målet med litteraturundervisningen er å fenge og skape engasjement som hjelp til å jobbe med faglighet, noe jeg påstår denne boken har gjort. Bildene har bidratt til et engasjement blant leserne, som jeg tørr påstå er usikkert om hadde oppstått med en versjon kun bestående av verbaltekst. Som Scott McCloud (1994) påpeker har tegneserien en

fordel med at de kan kombinere både ord og bilde, som ingen andre medier kan. I likhet med annen litteratur byr også tegneserier på tomrom som må fylles ut og leserne må være aktive deltakere i å skape og forstå historien, jamfør resepsjonsteorien. Som Ommundsen (2017) påpeker kan det gi elevene motivasjon og lyst til å lese. Om det har gitt elevene svært lyst til å lese i dette prosjektet er jeg ikke helt sikker på, men elevene gir selv tydelig uttrykk for at det hadde vært «umulig» å forstå noe som helst uten disse bildene.

5.0 Avsluttende oppsummering

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å se hvordan en undersøkende litteraturredaktisk praksis kan fremme faglighet i arbeid med eldre litteratur. I denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan en undersøkende litteraturredaktisk praksis fremme faglighet i arbeidet med eldre litteratur?

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg konkretisert det til to underliggende forskningsspørsmål:

- 1. På hvilken måte kan en tegneserieadaptasjon av Peer Gynt åpne opp for at elevene kan bruke og utvikle sin litterære kompetanse?***
- 2. Hvordan opplever ulike elever arbeidet med denne teksten?***

Gjennom et undervisningsdesign basert på den undersøkende litteraturmodellen til Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel (2021) har en gruppe elever på ungdomsskolen jobbet med tegneserieadaptasjonen *Peer Gynt* i en periode på over åtte uker. Underveis er det gjort observasjoner og i etterkant ble det gjennomført et kvalitativ intervju. Begge disse samt det teoretiske grunnlaget, har vært fundamentet i denne oppgaven. Problemstilling med forskningsspørsmål er forsøkt besvart gjennom de ulike delene av denne masteroppgaven, og svaret på denne problemstillingen kan være mange, men hovedfunnene er klare. Gjennom dette prosjektet ser det ut til at en av nøklene til det å fremme faglighet, rett og slett er å gi det tid, det å kunne stå i det.

I den norske skolen, hvor utdrag av tekster ser ut til å være hovedkilden i litteraturarbeid (Skaug & Blikstad-Balas, 2019), ser jeg at det har vært nyttig å bruke hele teksten, slik at elevene har fått en helhet i arbeidet, slik som også Penne påpeker (2012). For som også Skaftun et al. (2015, s. 58) presiserer: «Litteraturvitenskap som norskfaglig disiplin har som sin faglige kjerne å gripe og artikulere helhetlig mening slik den kan leses ut fra tekster». I dette arbeidet har elevene jobbet med problemstillinger hvor de skulle se nærmere på samspillet mellom deler av teksten og teksten som helhet. Med det kan det kan én også si at en inngangen til elevers faglighet i litteraturundervisningen er tålmodighet, det å tørre å ta «risiken» og å bruke tilstrekkelig med tid, selv om man kanskje møter motstand fra elevene. Innledningsvis i dette prosjektet var det vanskelig å se bort fra elevenes misnøye med å jobbe

med denne tegneserieadaptasjonen av *Peer Gynt*. Det var vanskelig å holde seg tro til opplegget, men med elevenes tilbakemeldinger og dertil endringer i stasjonene, ble det et undervisningsdesign som likevel ser ut til å ha lært elevene mer enn hva de selv har evner til å sette ord på. Det var ikke før elevene holdt sine individuelle presentasjoner om *Peer Gynt* at det gikk opp for oss som faglærere (og flere elever), hvor mye elevene faktisk hadde fått med seg fra fortelling om og universet til *Peer Gynt*. Fram til dette punktet trodde vi at elevene ikke hadde lært noe, selv om de aller fleste stort sett var deltakende og aktive på de ulike stasjonene i gruppearbeidet samt etter høytlesning. Observert engasjement blant elevene har ikke vært på topp, men dette er nok et punkt som kan diskuteres mye mer enn hva jeg har tillagt i denne oppgaven. Det er ofte de negative tilbakemeldingene som har blitt hørt av oss faglærere, og de andre har blitt mer usynlige. Dette er utvilsomt en av flere tankevekkere i etterkant. Undervisningsdesignet trenger ikke nødvendigvis å være det morsomste for at elevene faktisk skal kunne oppnå en faglighet og da ha faglig utnytte av det. Dette var kanskje starten på veien mot å bli den kompetente leseren, som Blau (2003) omtaler. Det var umulig å forutse resultatet av det å bruke eldre tekster i undervisningen, men det er grunn til å tro at elevene nå er mer rustet til å møte lignende tekster og tematikk senere, både i skoleforløp og ellers i livet.

Den undersøkende inngangen setter fokus på hvordan teksten blir levende for leseren. Hensikt har vært å gi elevene et utgangspunkt for faglig engasjement og utvikling på bakgrunn av deres egne estetiske opplevelser og erfaringsgrunnlag. I denne oppgaven har jeg argumentert for at dette delvis er oppnådd. Det var tidvis lite uttrykt engasjement fra elevenes side, men innad i de små gruppene var denne større hos enkelte. Elevene har underveis utviklet seg og sin lesekompetanse, men kanskje ikke alltid med bakgrunn i det jeg har tolket som engasjement for det. Teksten ble et problem for elevene, og som forskningen til Sønneland (2019) viser til, har kanskje dette problemet vært med å pirre nysgjerrigheten til elevene og dermed dratt de inn i litteraturen. Også ulike sjokkopplevelser, som bruken av ordet neger, Peers behandling av damer med mer, har lokket elevene inn i teksten, og gjort *Peer* levende for elevene, jamfør Felskis teorier (2008). Som påpekt må det faglige fokuset funderes i noe elevene på en eller annen måte kan fatte interesse for. Om ikke elevene alltid har vist interesse, så har de blitt dratt inn i *Peer Gynt*'s univers, og det mye takket være en tegneserie. Elevene gir uttrykk for at disse inngangene i teksten hadde vært tilnærmet «umulig», dersom vi hadde brukt originalversjonen av *Peer Gynt* med kun verbaltekst, og ikke en versjon slik som denne tegneserieadaptasjonen, som i dette prosjektet hjalp elevene inn i teksten.

Undervisningsdesignet som er brukt i dette prosjektet kan utvilsomt forbedres og endres i neste runde, og passer bra inn i tradisjonen for aksjonsforskning (Ulvik, 2016). Jeg har vært svært kritisk til egen undervisning og til opplegget underveis, i likhet med elevene, selv om dette ikke er ytret for elevene. Det som innledningsvis var svært mye negativt, har i oppsummerende runde vist seg å ha bidratt positivt likevel. En av utfordringene i denne studien er at dataen min i stor grad bekrefter teorien, hvis jeg utelukkende velger å se på observasjonene både underveis og i etterkant av prosjektet. Men jeg har samtidig forsøkt å nyansert og utdypet de forholdene som ikke har vært like positive og dertil vært kritisk til noen forhold som kunne blitt gjort annerledes.

Det har vært mange overraskende positive funn for en kommende litteraturlærer i videre arbeid med dette, likevel må det presiseres at det ikke har vært like positivt for alle elever. De faglig svakeste elevene i norskfaget har gitt uttrykk for tidvis svært lite mestringsfølelse, og da har det vært viktig for meg å vise elevene hva de faktisk har skjønt, heller enn hva de ikke har skjønt. Dette har de ikke alltid klart å se, og det har vært lettere for de å påpeke alt de ikke skjønt, heller enn å sette ord på hva de faktisk forsto. Som tidligere nevnt er det et sprik mellom hva faglærerne anser som faglig kompetanse, og elevenes forventninger til dette. For noen har det vært en svært bratt læringskurve, og elevene er ikke kommet helt på veien dit at de har laget seg en forestillingsverden, slik som Judith Langer (2011) viser til. Men er dette målet? Nei, ikke nødvendigvis. Det optimale hadde vært at alle elevene har kommet seg dit, men elevene har nå en større faglig kompetanse med tanke på lesing av eldre tekster enn hva de hadde før de startet med arbeidet med Peer Gynt.

Problemstillingen «*hvordan kan en undersøkende litteraturredidaktisk praksis fremme faglighet i arbeidet med eldre litteratur*» med tilhørende forskningsspørsmål er forsøkt besvart gjennom å vise til arbeidet med den undersøkende litteraturmodellen (Hansen & Gissel, 2021) og erfaringene som er gjort i dette prosjektet med arbeid med tegneserieadaptasjonen av *Peer Gynt* i litteraturundervisningen. Ut fra funnene tyder det på at dette dypdykket i en tekst fra 1800-tallet, riktignok en adaptert tegneserieversjon, kan være et bidrag til hvordan fremme faglig praksis. Noe av det viktigste jeg tar med meg etter arbeidet med dette prosjektet er at jeg som kommende litteraturlærer må være tålmodig og stole på arbeidet gjennom prosessen, samtidig som at man bør kjenne sine elever så godt at man vet når man kan/burde gjøre justeringer underveis. For egen videre praksis, vil dette prosjektet være en viktig bidragsyter til mitt virke som litteraturlærer. Kanskje kan det også hjelpe andre lærere til tips og innspill i hvordan legge opp undervisningen for å jobbe med eldre litteratur.

Disse resultatene er fra et prosjekt i en bestemt kontekst, med én elevgruppe. Elevgruppene er alle ulike, i likhet med konteksten, og det vil være vanskelig å konkludere med at dette kan passe for alle elevgrupper da jeg ikke vet hvordan det vil fungere i andre kontekster. Det å lage generelle oppskrifter for undervisning er svært vanskelig. Som jeg har poengtert er tidsbruk en viktig faktor, i tillegg til å tørre å stå i arbeidet med slike tekster. Disse funnene var det jeg fant her, og så er det opp til andre å trekke lærdommer av dette tilfellet, selv om det ikke kan generaliseres. Men en ting er sikkert, den elevgruppen som har deltatt i akkurat dette prosjektet, kommer nok sent, om ikke aldri, til å glemme Peer Gynt.

Litteraturliste

- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2015). *Leseferdigheter for lesing på ungdomstrinnet*. Norsk Tidsskrift for Logopedi. 3:16-23.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Claudi, M. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren* 43 (2), s. 1-13.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. University of Wisconsin Press.
- Dewey, J. (2007). *How we think*. Book Jungle.
- Felski, R. (2008). *Hooked: Art and Attachment*. University of Chicago Press.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Gabrielsen, I. L. (2019). "Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene". Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 43(4), s. 28-36.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107 (2), s. 85-99.
- Gardner, J. (2012). *Projections: Comics and the History of Twenty-First-Century Storytelling*. Stanford University Press.
- Gissel, S. T., & Steffensen, T. (Red.) (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Guthrie, J. T. (2007). *Engaging Adolescents in Reading*. Corwin Press .
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Hvad vil det sige at undersøge litteratur? I S. T. Gissel, & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 23-38). Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. I S. T. Gissel, & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 39-55). Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S., & Steffensen, T. (2019). *Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design principles, development and adaptation of a larger scale intervention study in Denmark*. L1-Educational Studies in Language and Literature, 1-32.
- Hansen, T. I., Steffensen, T., & Gissel, S. T. (2021). Ældre tekster. I S. T. Gissel, & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 153-170). Akademisk Forlag.

- Haug, P. (2014). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. H. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring, 5-10* (s. 233-251). Høyskoleforlaget AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s. 19-55). Cappelen Damm Akademiske.
- Ibsen, H., Moen, G., & Mairowitz, D. Z. (2017). *Peer Gynt*. Minuskel forlag.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori*. Hentet fra Norsk forening for musikkterapi: <https://www.musikkterapi.no/2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kjelen, H. (2021). *Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon*. *Nordlit*, 48. Septentrio Academic Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven)*. Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet (Anderssen, T.M. & Rygge, J. Oversettelse)*. Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. (2011). *Litterära föreställingsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse (Sörmark, A. Översättning)*. Daidalos AB.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Universitetsforlaget.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Harper Collins.
- Nordenbo, S. E., S. M., Wendt, R. E., Østergaard, & Susan. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf.

- Nordendal, A. (2022). *Litteraturhistorien i klasserommet. I M. Claudi og A. Nordendal (Red.). Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- NRK. (2017). *nrk.no*. Hentet fra NRK Skole: <https://www.nrk.no/skole/?page=search&q=peer+gynt>
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED323581>.
- Nystrand, M., & Garoman, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother : en studie om gymnasieelevers textvärldar*.
- Ommundsen, Å. M. (2017). *Children`s Rule in Comic Strips and Television Series. I . Kelen, Kit; Sundmark, Bjørn. Child Autonomy and Child Governance in Children`s Literature*. Routledge.
- Opplæringsloven. (2008). *Opplæringsloven § 1-3. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61): Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraktiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 4, 53-67.
- Palm, K., & Stokke, R. (2013). *Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? Norsklæreren*, (4). Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv (Doktoravhandling)*.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. I Ongstad, S. (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 290-310).
- Penne, S. (2012). *Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 163–174): Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 43-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Red.), *Å forske på*

egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet (s. 39-58). Fagbokforlaget.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration (5th ed)*. The Modern Language Association.

Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hentet fra Acta Didactica Norge, 8 (1). Art 5. 17 sider:
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>) at

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

Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. (2015). Fagoverskridende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? . *Norsklæraren* 2, s. 50-60.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Avhandling.

Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). *Hele tekster versus utdrag - hvilke tekster velger norsklærerne?* Nordic Journal of Literacy Research Vol 5 No 1.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>.

Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen - hva de søkte og hva de fant (Doktoravhandling)*. . Universitetet i Trondheim.

Steffensen, B. (2005). *Når barn leser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag.

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Avhandling. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>.

Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness, Å *forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 17-35). Fagbokforlaget.

Vassenden, E. (2007). *Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger*. Edda Vol. 94, utg. 4.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>.

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
112667	Standard	22.11.2022

Prosjektittel

Masteroppgave: Hvordan bruke eldre tekster i litteraturundervisningen for å fremme en faglig praksis?²

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hallvard Kjelen

Student

Ann-Helen Moen

Prosjektperiode

21.11.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

² Her må det bemerkes at problemstillingens ordlyd er endret i etterkant av innsendt søknad.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema). Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: Hvordan bruke eldre tekster i litteraturundervisningen for å fremme en faglig praksis³

Bakgrunn og formål:

Jeg går siste året på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitets campus på Nesna, og skal skrive en masteroppgave om hvordan man kan jobbe med eldre tekster i undervisningen i norskfaget på ungdomsskolen. I den anledning vil jeg undersøke hvordan elevene liker måten de har jobbet på, og om hva de har lært og hva som eventuelt kunne ha gjort annerledes.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at eleven skal jobbe med en tekst sammen med resten av klassen over en gitt periode. I undervisningen skal vi ha stasjonsarbeid hvor jeg skal observere deltakelse, engasjement og eventuelle tilbakemeldinger fra elevene. I etterkant skal jeg ha et intervju om stasjonsarbeidet og den litterære teksten sammen med noen utvalgte elever. Dette intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker via en app som heter Diktafon. Det vil være totalt to samtaler fordelt på de ulike klasserommene. Samtalene vil foregå på et grupperom på skolen.

Hvis du som foresatt ikke ønsker at ditt barn skal være med i prosjektet, vil hen fortsatt kunne delta i undervisningen. Dersom ditt barn er utvalgt til å være en av elevene jeg ønsker å intervju, vil lydopptak av dette kun høres av meg. I tillegg vil jeg bruke observasjon av hele klassen som metode i de timene hvor vi er i klasserommet og har undervisningen.

Hovedfokuset vil være på hvordan elevene deltar i undervisningsdesignet, stiller spørsmål eller forholder seg til teksten. Observasjonene registreres gjennom skriftlige observasjonsnotater. Den andre læreren skal også ha en observerende part, og skal gi meg tilbakemeldinger på hva elevenes syns om undervisningen og teksten. Dette for å kunne utfylle mine observasjonsnotater. Informasjonen jeg henter inn her, vil være generell, og det vil ikke registreres navn eller andre personidentifiserende eller sensitive opplysninger.

Til slutt skal jeg analysere transkriberte versjoner av intervjuene sett i sammenheng med observasjonsnotatene. I masteroppgaven vil det bli brukt skriftlige sitater fra samtalene, men all informasjon vil anonymiseres, og elevene vil bli gitt fiktive navn.

³ Her må det bemerkes at ordlyden i problemstillingen er endret etter at dette samtykkeskjemaet ble sendt ut.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene av samtalene vil bare være tilgjengelige for meg (som student), og min veileder. I den ferdige oppgaven vil deltakerne være anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2023. Opptak av samtalene og personidentifiserende opplysninger slettes da når oppgaven har fått sensur i juni 2023.

Frivillig deltakelse

Da ditt barn ikke er fylt 15 år mens denne forskningen pågår, er det du som forelder som må besvare dette. Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker samtykket, vil alle opplysninger om eleven bli slettet. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven.

Gjennomføring av forskningen ved skolen er også godkjent av rektor og avdelingsleder.

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet, FLU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Deres rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om eleven, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om eleven som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om eleven
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av elevens personopplysninger

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

- Veileder ved Nord Universitet, Hallvard Kjelen, [REDACTED]
- Student, altså meg, Ann-Helen Moen, [REDACTED]

- Personvernombud ved Nord Universitet, Toril Irene Kringen, [REDACTED]

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: [REDACTED]



Med vennlig hilsen

Ann-Helen Moen

Vedlegg 3: Intervjuguide

Overordnet:

Hun/hen/han (jeg ringer rundt det eleven svarer)

Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvor mange bøker har du lest før? Sånn cirka.

Hva tenker du menes med en eldre tekst?

Elevens overordna opplevelse av opplegget:

Hva synes du om denne måten å arbeide på?

Hvordan syns du det har vært å jobbe med stasjonsundervisning?

Hvordan likte du å jobbe med denne teksten på ulike stasjoner? Utdyp gjerne.

Hvordan syns du de ulike stasjonene fungerte? Utdype og spørre om hver enkelt stasjon.

Hva tenker du om bruken av en versjon av Peer Gynt som tegneserie? Hva har bildene gjort for din forståelse av teksten?

Hva kunne vært gjort annerledes?

Elevens opplevelse av læring:

Hva visste du om Henrik Ibsen før dette opplegget?

Hva vet du nå om Ibsen?

Hva visste du om Peer Gynt før dette opplegget?

Hva vet du om Peer Gynt nå?

Har du lært noe?

Elevens faglighet:

Hva handler teksten om?

Hva kan du si om hovedpersonen?

Hva kan man si om tekstens oppbygging?

Hva slags sjanger tilhører originalteksten?

Hva husker du best etter å ha arbeidet med teksten?

Elevens opplevelse av mestring:

Hva opplevde du som vanskelig/utfordrende?

Hva sitter du igjen med etter å ha lest den? Kan du fortelle litt om hva du syns om den?

Er det noen forskjell på stasjonsundervisning mot annen undervisning, syns du? Eventuelt hva?

Hvordan likte du å jobbe med teksten på denne måten? Kunne du jobbet sånn mer arbeid med litteratur i norskfaget? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hadde denne måten å jobbe på noe å si for din mestring i arbeidet med denne teksten?

Hva tenker du at du sitter igjen med etter dette?

Har du noen tips og råd til hvordan denne undervisningen kunne vært lagt opp annerledes?

Eventuelt/har du noe å tilføye?