

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Julie Lauransen (205) & Tonje
Skogsøy Didriksen (212)

Litterære samtaler på mellomtrinnet

"Vi bruker sammensatte tekster med bilde og tekst slik at elevene kan få en forståelse, og alle kan si noe om hva det er vi snakker om."

- En kvalitativ studie om litterære samtaler og elevenes aktive deltakelse

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 85

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan tre lærere på mellomtrinnet benytter litterære samtaler for å gjøre elevene til aktive deltakere. Problemstillingen vår lyder som følger: *“Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?”*. For å spisse problemstillingen har vi kommet fram til tre forskningsspørsmål:

- *“Hvilken erfaring har lærerne ved bruk av litterære samtaler i klasserommet?”*
- *“Hvordan gjennomføres de litterære samtalene?”*
- *“Hvordan kan valg av litteratur påvirke elevenes aktive deltakelse i den litterære samtalen?”*

For å besvare problemstillingen har vi valgt å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervju med tre lærere og observasjon av én lærer i én skoletime. For å kunne drøfte funnene våre, har vi benyttet oss av teoretikere som blant annet Louise Rosenblatts (1994) transaksjonsteori, og Wolfgang Iser (1981) og Umberto Eco (1994) resepsjonsteori. Vi har også støttet oss på Judith Langers (2010) teori om forestillingsverdener og Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori.

I denne studien har vi kommet fram til flere relevante funn. Blant disse har vi for eksempel prioritert bruk av bildebok og skjønnlitteraturens plass i skolen. Vi har gjennom studien sett at skjønnlitteraturen gjennom felles lesing får liten plass i skolen, noe som gjør at litterære samtaler blir prioritert i liten grad. Vi har også sett at bildeboken har et stort potensial i litteraturundervisningen, for å kunne tilrettelegge for en differensiert elevgruppe. Med bildeboken kan man legge til rette for å få flest mulig av elevene til å bli aktive deltakere i den litterære samtalen. Vi har også bitt oss merke i hvordan informantene våre arbeider med teksten i etterlesefasen, hvor de har ulike arbeidsmetoder, for å kunne skape en felles forståelse av teksten.

Til slutt vil vi i denne studien trekke fram våre refleksjoner til funnene våre. Innenfor disse vil vi også reflektere over hvordan vi ønsker å videreføre vår kunnskap ut i arbeidslivet som norsklærere.

Abstract

The purpose of this study is to gain perspective into how the literary discussion methods employed by three separate primary school teachers, help students become active participants. Our thesis is as follows; *“How do teachers in 5th – 7th grade adapt classes in order to make students active participators in literary discussion?”*. To further specify the direction of the thesis we have developed three particular directions of research.

- *“What experiences have the teachers derived from the use of literary discussion in the classroom?”*
- *“How are the literary discussions led and performed?”*
- *“How can the chosen literature affect the students’ performance in active participation in the method?”*

For our method of researching this thesis, we have chosen to perform qualitative semi-structured interviews with three teachers as well as done observations of one teacher in a live class. In order to debate our findings, we have used sources of theoretical importance by, among others, Louise Rosenblatt’s Transactional theory (1994) as well as Wolfgang Iser’s (1981) and Umberto Eco’s (1994) reception theory. We have also implemented Judith Langer’s (2010) theory about envisionment building (2010) and Vygotskys (1978) sociocultural teaching theory.

In this study we have arrived at several relevant findings. Among our findings we have for example prioritized use of picture books and fiction in classrooms. We have through our research studies observed that fiction as class reading is underutilized, which in turn makes the use of literary discussion a low priority. We have also seen that picture books have great potential in literary studies as a tool to adjust class for a wide range of student-ability. With the picture books you could ensure the highest possible level of participation from students. We have also looked further into how our teacher subjects work with text in the after reading phase, where they have different strategies and methods in order to create a common understanding of the texts.

As part of our summary, we will add our own reflections as supplement to our findings. Within these reflections we will discuss how to best transmit the knowledge gained into our own professions as educators.

Forord

Endelig kan vi senke skuldrene og sprette champagnen! Etter mye strev, om og men har vi endelig kommet til den tiden som vi har sett fram til i fem år. Masteroppgaven vår er gjennomført og vi kan nå se fram til å starte et nytt kapittel i livet, ikke som studenter, men som arbeidstakere i skolen.

Vi vil takke våre veiledere, Renate Karin Nordnes og Hallvard Kjelen, som har hjulpet oss gjennom tykt og tynt, med konstruktive tilbakemeldinger, tips og et smil om munnen. Vi setter stor pris på deres engasjement og for å alltid ha vært tilgjengelig når vi har trengt noe.

Vi vil også takke våre informanter for at de stilte opp til intervju og for at vi fikk komme og observere. Hadde det ikke vært for dere, så hadde vi ikke hatt noe materiale til vårt masterprosjekt. Vi setter stor pris på at dere har tatt dere tid til å stille opp til tross for en travel arbeidshverdag.

En stor takk rettes til våre kjære samboere som har vært store støttespillere for oss gjennom denne prosessen. For å ha heiet på oss og gitt oss motiverende ord for å komme oss igjennom dette. Uten dere hadde vi ikke klart det innen tidsfristen. For å stille opp og passe på baby slik at jeg (Tonje) har fått muligheten til og bidratt i skrivingen.

Jeg vil også takke Julie for et godt samarbeid og for å stille opp i skrivingen når baby har krevd sitt av meg som mamma. Vi har begge hatt vårt å stri med denne våren som har bydd på sine utfordringer, men til tross for det kom vi oss igjennom det! Og nå står vi her, med en ferdig masteroppgave! Du har blitt en venn som jeg er helt sikker på at jeg tar med meg videre i livet fremover etter studiet. Jeg setter stor pris på vårt vennskap og for alle de gode samarbeidene vi har hatt gjennom studiet.

Jeg (Julie) vil rette en stor takk til min medskribent (Tonje) som har vært et arbeidsjern uten like i denne prosessen. Ikke minst for å gjennom dette ha født et barn midt i masterprosessen, som i tillegg kom tidligere enn antatt, noe som har gitt oss litt utfordringer. Samarbeidet og vennskapet som har kommet av dette er helt utrolig. Du har vært med på å motivere og “pushe” meg helt til siste slutt! Tusen takk, uten deg, ville ikke denne masteren vært en realitet!

Vi vil også takke familie og svigerfamilie for støtte og heiarop gjennom studiet, og spesielt denne siste perioden med masterskrivingen. *“Livet skal gå videre, enn korr tongt d e. Når vere ruske og blæs opp – Gå ut og kjenn på vinden – Kjenn at regne piske – Nyt det!” – Daimi Kristin Solhaug*

Tonje Skogsøy Didriksen og Julie Marie Jensen Lauransen

Nordnesøy og Fauske, våren 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.3 Formål og problemstilling.....	6
1.4 Oppgavens struktur	7
2.0 Teoretisk grunnlag	8
2.1 Sosiokulturell læringsteori	8
2.2 Litterære samtaler	8
2.2.1 Struktur for samtalen.....	9
2.2.2 Ulike typer spørsmål	10
2.2.4 Lesestopp	11
2.3 Resepsjonsteori	11
2.4 Planlegging av undervisningen	12
2.5 Transaksjonsteori	13
2.5.1 Efferent og estetisk lesing.....	13
2.6 Leseforståelse.....	14
2.7 Motivasjon og engasjement	14
2.8 Forestillingsverdener.....	16
2.9 Ulike lesefaser.....	17
2.10 Klassesamtalen.....	18
2.10.1 Samtalen i klasserommet	18
3.0 Metode	20
3.1 Kvalitativ metode.....	20
3.2 Kunnskapssyn:	21
3.3 Semistrukturert intervju:	22
3.4 Utvalg:.....	23
3.5 Observasjon:	23
3.6 Lydopptak	24

3.6.1	Transkribering.....	25
3.6.2	Kategorisering.....	25
3.7	Reliabilitet.....	25
3.8	Validitet.....	26
3.9	Etiske betraktninger	28
3.9.1	Samtykke til deltakelse	28
3.9.2	Taushetsplikt.....	28
3.9.3	Anonymitet	28
3.9.4	Lagring og deling av forskningsmateriale	29
3.10	Oppsummering.....	29
4.0	Analyse	30
4.0.1	Intervju.....	30
4.1	Planlegging	30
4.1.1	Lesing i klasserommet	31
4.1.2	Rammefaktorer	32
4.2	Gjennomføring av de litterære samtalene	32
4.2.1	Valg av litteratur	33
4.2.2	Tekstforståelse	34
4.2.3	Arbeidsmetoder.....	35
4.2.4	Lesestopp	35
4.3	Etterlesefasen	36
4.3.1	Typer spørsmål.....	37
4.3.2	Aktiv deltakelse	37
4.4	Oppsummering.....	38
5.0	Drøfting.....	40
5.1	Planlegging av litterær samtaler.....	40
5.2	Felles tekst	41
5.2.1	Valg av litteratur	42
5.3	Introduksjon til lesingen	43
5.4	Lesing i klasserommet	44

5.4.1 Lesestopp	46
5.5 Gjennomføringen av den litterære samtalen	47
5.6 Aktiv deltakelse	49
5.6.1 Lærerens bruk av spørsmål	50
5.7 Etterlesefase	51
5.8 Lærernes valg av arbeidsmetoder	52
5.8.1 Samtalen i klasserommet	53
6.0 Oppsummering.....	56
6.1 Våre funn	56
6.2 Forslag til videre forskning og avsluttende refleksjoner.....	58
Vedlegg:	65
Vedlegg 1	65
Vedlegg 2	67
Vedlegg 3	69
Vedlegg 4	71
Vedlegg 5	77

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Vi har gjennom praksis sett elever som sliter med å få med seg det de leser av skjønnlitteratur, kanskje klarer de ikke å gjengi fortellingen eller bare ikke forstår hva teksten handler om. Dette kan være med på å skape en frustrasjon hos elevene, som igjen gjør at de mister leseglede og motivasjon for å lese. Hva kan man gjøre for å skape leseglede, leseforståelse og motivasjon for å lese hos elevene? Hva kan man gjøre for at elevene skal klare å forstå teksten og få med seg det de leser? Temaet vi ønsker å studere er litterære samtaler som verktøy, hvordan lærere bruker litterære samtaler i klasserommet og hvordan litterære samtaler fungerer i klasserommet.

I de seks kjerneelementene tilhørende norskfaget i LK20 er det ulike kategorier. Kategoriene vi har satt mest fokus på er tekst i kontekst og muntlig kommunikasjon som har noen vesentlige føringer som vil være viktig for det vi ønsker å undersøke i denne masteroppgaven. Grunnen til at vi har valgt å fokusere på disse er at de ansees som relevant til vårt masterprosjekt, og kan kobles opp mot skjønnlitteraturen. I tekst i kontekst finner vi at “Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette krever bruk av litteratur og lesestrategier som er tilpasset formålet. Elevene får trent på ordavkoding, skape mening av tekst, begrepsforståelse og bygge opp egne meninger gjennom å lese tekster. I kjerneelementet muntlige ferdigheter finner vi at “Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler” (ibid.). Når man samtaler om tekst, vil man kunne gi elevene positive opplevelser hvor elevene får uttrykke seg og si sin mening om teksten og tekstens mening. Når man har en litterær samtale, jobber man med elevenes muntlige ferdigheter. I en litterær samtale skal de både lytte til andres meninger og innspill, men også bygge på andres innspill.

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige tema som i skolen skal gi elevene kompetanse som er med på å fremme god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er det viktig at elevene får utviklet et positivt selvbilde og en trygg identitet, og dette vil være svært avgjørende for elevenes psykiske og fysiske helse (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ut fra disse tre tverrfaglige temaene er det folkehelse og livsmestring som vil være mest aktuell for oss da dette tverrfaglige temaet kan kobles til den estetiske lesingen gjennom skjønnlitteratur, da det er flere aktuelle tema som kan tas opp gjennom en litterær samtale.

Hoem (2020) påpeker at det er gjennom skjønnlitteratur at elevene finner fram til egen identitet, lærer empati, kritisk tenkning og sosialt engasjement. For at elevene skal kunne utvikle seg til gode medmennesker er det viktig at de klarer å utvikle evnen til empati og ikke minst kunne finne fram til sin egen identitet. Dette kan de utvikle gjennom diskusjon med medelever om litteratur, generell lesing av skjønnlitteratur og samtale om litteratur i klasserommet og med medelever. Dette vil også kunne være med på å påvirke elevenes evne til å utforske, søke svar og se verden gjennom andres perspektiv.

I LK20 kom det også nye kompetansemål som tilhører norskfaget. Noen av disse kompetansemålene som vi vurderte særlig relevante for vårt prosjekt var

- Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold.
- Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler.
- Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det å arbeide variert i litteraturundervisningen er viktig for at elevene skal holde seg engasjert og motivert. I norskfaget får skjønnlitteraturen kanskje for liten plass. Den plassen skjønnlitteraturen som oftest får i norskfaget i dag går til lesekvart og stillelesing. Da vil det nok naturligvis også bli lite plass til litterære samtaler, siden de krever en felles tekst. Gjennom disse kompetansemålene vil man kunne bruke litterær samtale som verktøy i litteraturundervisningen. Gjennom litterære samtaler vil eleven kunne lytte til andres innspill og videreutvikle disse, samt også begrunne deres egne meninger og tanker til litteraturen. Lesing som kollektiv prosess er også viktig for elever, for å kunne styrke deres evne til å samarbeide, samtale og diskutere.

Litterære samtaler er et verktøy i skolen som kan brukes for å hjelpe elevene med å forstå teksten de leser (Aase, 2005). Når man samtaler om tekst, vil dette kunne gi elevene en større forståelse av teksten. Her er det også viktig å tenke på hvordan man gjennomfører en litterær samtale. Litterære samtaler er en metode som kan hjelpe elever som sliter med lesingen, og som kan gi elevene enda større forståelse for tekst. Det finnes flere ulike måter å gjennomføre en litterær samtale på, men hvordan man utfører den vil være svært avgjørende for hvilken effekt den har og hva elevene sitter igjen med etterpå.

Antonsen (Antonsen et al., 2015) påpeker at arbeid med lesestrategier, som for eksempel litterære samtaler, på småskolen før 4.trinn bør komme mer fram da elever ofte opplever å treffe

på det de kaller for *fireårsknekken*. *Fireårsknekken* kan defineres som da elevene går fra å *lære å lese* til å *lese for å lære*. For å kunne bli god i arbeid med og samtale om litteratur er det viktig å øve på det tidlig i skolegangen. På denne måten vil elevene kunne lære seg å ta del i en samtale om litteratur og å få en god flyt i samtalen og diskusjonen, og ikke minst at elevene vil kunne ta del i den litterære samtalen. Gjennom arbeid med litteratur hvor elevene kan diskutere seg fram til svar vil de kunne utvikle evnen til å se fra andre perspektiv enn deres eget. Det er også viktig å vise elevene at man har høye krav til dem slik at de vet at de har noe å strekke seg etter og kunne utvikle seg mot.

Sagafoss (2017) drøfter i debattartikkelen *Problemet med pensum* det potensielle problemet med en fastsatt pensumliste i norskfaget. Hun påpeker at hun vil advare mot å ha klare pensumlistor med litterær kanon. “Jeg vil at mine elever skal utvikle seg til å kunne vurdere hva som god litteratur, og ikke bare godta det de får servert av myndighetene eller læreren sin” (Sagafoss, 2017). Gjennom lesing og utforskning av litteratur i klasserommet kan man åpne en verden for elevene hvor de vil kunne utvikle sitt litterære repertoar og utvikles til gode lesere. Derfor er det viktig å tenke over valg av tekst, både det å gå innenfor et bredt spekter av litteratur for å kunne gi elevene flere valg til hva de leser innenfor deres interesser, sjanger, og ikke minst vanskelighetsgrad, slik at elevene kan finne tekster som er tilpasset deres leseferdigheter. Når elevene finner tekster de interesserer seg for og som de liker, vil det skape motivasjon og leseglede som igjen kan føre til utvikling av deres leseferdigheter. Det er viktig at elevene ikke velger for vanskelige tekster, da det vil ha motsatt effekt og kan drepe lesegleden og motivasjonen.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes mye tidligere forskning i forhold til vårt tema, og målet vårt med denne delen er å vise hvilke funn fra tidligere forskning som vil være særlig relevante for oss og vårt prosjekt. Én av de artiklene vi har valgt å bruke i oppgaven vår er forskningen til Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær som heter *Skjønnlitteratur for kosen* (2017). Deres forskning består av å se på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet med lærernes egne ord. Det de kom fram til gjennom disse samtalene er at det er lite fokus på å dra skjønnlitteratur inn i undervisningen, og at man heller bruker fagtekster i undervisningssammenheng. Dersom det blir brukt skjønnlitteratur i undervisningen, synes lærerne det er vanskelig å finne litteratur som kan passe til alle elevene, og samtidig være nyttig. Ofte når lærere skal velge felles skjønnlitteratur går de

for de samme forfatterne slik som Astrid Lindgren, Roald Dahl, Maria Parr eller Bjørn Sortland. Funnene deres i artikkelen viser at skjønnlitteraturen som oftest blir brukt i forbindelse med matpausene, lesekvart eller generell koselesing. Gjennom praksis har vi sett en tendens hos flere elever når det kommer til stillelesing eller lesekvart har “lest” gjennom bøkene raskere enn hva man skulle trodd i forhold til deres aldersnivå, og dermed byttet bok ofte. Når elevene har blitt tatt ut for å lese til en lærer har det blitt oppdaget at elevene er veldig varierende ferdighetsnivå i lesingen. Gjennom litterære samtaler vil man på en måte kunne kartlegge hvor elevenes leseferdigheter ligger, noen elever kan lese raskt, men ikke få med seg noe av innholdet i teksten. Andre elever leser sakte, eller er i verste fall fortsatt på ordavkodingsnivå. Disse vil kunne få de nødvendige hjelpemidlene til å forstå en tekst gjennom litterær samtale.

Anne Håland og Trude Hoel har forsket på bruken av Langers (2005) teori om forestillingsverdener, i klasserommet i artikkelen *leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse* (2016). Vi valgte å bruke denne forskningsartikkelen da vi selv har valgt ut Langers teori som utgangspunkt for egen forskning. Artikkelen forteller om to ulike klassesamtaler hvor Håland og Hoel har utformet spørsmål ut fra Langers teori. De påpeker at det å utforske, diskutere og snakke om litteratur er en diskursiv praksis som skolen etter hvert stiller store krav til. Gjennom å bruke Langers teori kan man legge til rette for en litterær lesekompetanse tidlig i skolegangen, noe som vil være med på å kunne gi elevene verktøyene de behøver for å komme over *fireårsknekk* hvor de går over fra *å lære å lese* til *å lese for å lære*. Desto tidligere i skoleløpet man begynner med dette, jo bedre rustet vil de være.

En annen artikkel vi har opplever som relevant for vårt tema er *Exploring meaning of a short story through envisionment building*, som er skrevet av Tina Abdullah og Zaidah Zainal (2012). Denne artikkelen omhandler hvordan man kan finne mening i tekst gjennom å bruke Langers (2011) leseposisjoner og undersøker prosessen med å skape mening til tekst blant elever ved å bruke tenke-høyt-teknikken. De påpeker at gjennom Langers (2011) forestillingsverdener blir mening aktivt skapt gjennom utforskning av horisontene i teksten. Funnene deres var blant annet at deltakerne var knyttet til meningsskapingprosessen og veldig produktive i denne. De påpeker også at det å gjennomføre undervisningen på en slik måte er avgjørende da det vil påvirke engasjement og deltakelse i elevgruppa. Ut fra funnene i artikkelen vil dette kunne virke positivt inn på litteraturundervisningen på mellomtrinnet, da de vil bli oppfordret til å følge opp og diskutere hverandres svar til teksten for så å prøve å finne meningen med teksten.

I forskningsartikkelen *Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?* utforsker Emilia Andersson-Bakken (2015) lærerspørsmål, og bruken av opptak i et norskspråklig kunstklasserom i en litterær samtale. Artikkelen diskuterer hvilke typer spørsmål som blir brukt i litteratursamtaler i et klasserom, og hvor lenge det holdes en flytende samtale om litteratur mellom lærer og elev. Bruken av åpne og lukkede spørsmål er høvelig likestilt, men den flytende samtalen til de åpne spørsmålene endte opp med totalt 5 minutter. Andersson-Bakken poengterer at det er viktig å stille spørsmål som vil kunne kartlegge forståelse av teksten hos elevene. Hun poengterer også at det er like viktig at læreren stiller spørsmål som kan åpne opp samtalen slik at elevene kan komme med deres refleksjoner og tanker.

I forskningsartikkelen *Læreren og den litterære samtalen: om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet* utforsker Tove Sommervold (2011) hvordan man som lærer gjennomfører en litterær samtale og at det er avgjørende for hvordan den litterære samtalen utformer seg i klasserommet, gjennom litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. Det som ble oppdaget i denne litterære samtalen var at når elevene ble stilt refleksjonsspørsmål var de mer engasjerte i samtalen, og når læreren stilte spørsmål for å finne ut hvem enkelte av karakterene i boka var. Dette vekket en nysgjerrighet i elevene. Det man ser gjennom denne artikkelen er viktigheten i hvordan en litterær samtale blir gjennomført.

Vi ser det er flere felles funn i forskningsartiklene til Andersson-Bakken (2015) og Sommervold (2011). I den litterære samtalen er refleksjonsspørsmålene avgjørende for at elevene blir engasjerte. Det er viktig å legge til rette for at elevene skal bli engasjerte. Man må tenke gjennom og se hva det er som gjør at elevene engasjerer seg i samtalen og er deltakende. Gjennom å være deltakende i samtalen, vil elevene sitte igjen med mye mer læring enn det å ikke være deltakende i samtalen. Refleksjonsspørsmål kan gjøre at elevene blir mer nysgjerrig og lysten på å finne svarene. Hvordan man stiller spørsmålene i en slik samtale har også innvirkning på hvordan samtalen utfolder seg og hvor delaktig elevene er i samtalen.

Artikkelen *Litteratursamtalens dannelsespotensial* (Ulland, 2016) handler om en undersøkelse som ble gjort ved en barneskole i Bergen på 5. trinn om litteratursamtalen og hvordan forholdet mellom lærer, elev og tekst kan være betydningskapende og dermed ha potensialet for danning hos elevene. Rammene for litteratursamtalen er viktig. I denne artikkelen poengterer de for at en litterær tekst kan åpne opp for å lære om egne tanker, menneskelige forhold og nyanser av følelsesliv. De påpeker også at læreren kan legge til rette for at undervisningen åpner opp for

elevenes individuelle vekst. Når læreren bygger på innspill på elevenes respons, vil dette gjøre noe med elevenes selvtillit. De vil kunne kjenne på en mestringsfølelse og det å bli sett og hørt. Når dette skjer, vil det kunne øke elevenes motivasjon for deltakelse i samtaler om litteratur. Det er viktig å gi elevene motivasjon i litterære samtaler da det for mange også kan være litt skummelt å snakke om hva de tenker og mener om en tekst.

Artikkelen *The role of literature in the classroom – how and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?* (Gabrielsen et. Al., 2019) handler om en undersøkelse av videoinnspilte klasseromstimer fordelt på 47 norske klasserom. Artikkelen gir et blikk på hverdagsbruken av litterære tekster i klasserommet. Resultatene artikkelen har kommet fram til viser at det er en sterk sjangerdiskurs på tvers av klasserommene og at lesing av skjønnlitteratur ofte er sterkt knyttet til elevenes egen skriving i norskfaget. Angående elevenes evner og muligheter til å delta i og bidra til litteratordiskusjoner, ble det i funnene sett at det var lærerne som primært ledet diskusjonene og styrte tolkningen og utforskningen av tekstene. Denne måten å diskutere på vil kunne knytte både elever og lærere til roller som undergraver tilliten elevene har til egen evne til å forstå, tolke eller utfordre litterære tekster. Som kommende litteraturlærere vil vi forsøke å åpne opp for å gi elevene mulighet til å diskutere sammen med hverandre om tekst og handling.

1.3 Formål og problemstilling

For å kunne forske videre på temaet litterær samtale og elevenes aktive deltakelse, vil vi bruke både observasjon og intervju av lærere. Det vi ønsker å se nærmere på i forhold til tidligere forskning, er hvordan lærerens praksis er og hvor avgjørende den er for at den skal ha noen effekt for elevene. Dette kommer av at vi kan se i den tidligere forskningen at litterære samtaler som oftest blir til en lærerstyrt aktivitet, selv om man kanskje ikke ønsker det. Noe vi også tenker å sette søkelys på gjennom vårt prosjekt er tekstforståelsen hos elevene, og hvorvidt lærerne opplever at litterære samtaler har innvirkning på elevenes tekstforståelse. For å kunne undersøke temaet har vi laget følgende problemstilling *“Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?”*.

Til vår problemstilling har vi også kommet fram til tre forskningsspørsmål som vi tenker å kunne bruke for å avgrense og spisse oppgaven vår. Forskningsspørsmålene våre er:

- *“Hvilken erfaring har lærerne ved bruk av litterære samtaler i klasserommet?”*
- *“Hvordan gjennomføres de litterære samtalene?”*

- *“Hvordan kan valg av litteratur påvirke elevenes aktive deltakelse i den litterære samtalen?”*

1.4 Oppgavens struktur

Vi har nå gått gjennom introduksjonen til vår oppgave hvor vi har startet med vise til bakgrunnen for vårt tema, deretter har vi sett på tidligere forskning innenfor vårt tema og vi har presentert vår problemstilling.

I det andre kapittelet vil vi se på teoretisk grunnlag. Her vil se nærmere på teori som er relevant for vårt tema. Noen av teoriene vi ser vil være mest relevant er Rosenblatts (1994) transaksjonsteori, Langers (2010) forestillingsverdener og Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori.

Det tredje kapittelet er metodekapittelet. Her vil vi gjøre rede for hvilken metode vi har brukt. Dette kapitelet omhandler også vår vitenskapsteoretiske plassering. Vi vil også drøfte ulike etiske betraktninger og oppgavens reliabilitet og validitet. I tillegg vil vi fortelle om vårt utvalg av informanter og ulike valg vi har gjort underveis i prosessen.

Det neste kapittelet omhandler vår analyse og tolkning av intervju og observasjon. Her har vi presentert og analysert funnene våre, slik at vi kan svare på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Etter analysekapitlet har vi et drøftingskapittel hvor vi drøfter og reflekterer våre funn opp mot relevant teori. Helt til slutt har vi et oppsummeringskapittel hvor vi til slutt oppsummerer våre funn opp mot vår problemstilling og refleksjonsspørsmål. I oppsummeringen vår trekker vi fram og reflekterer over funnene vi anser som viktig, og trekker fram funn som kan være aktuell for videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

På grunnlag av vårt tema, skal vi i dette kapittelet gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for vårt masterprosjekt. Vi har valgt å legge vekt på teoriene til blant annet Louise Rosenblatts (1994) transaksjonsteori, Judith Langers (2010) forestillingsverdener og Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori. Vi har også valgt å støtte oss på blant annet Wolfgang Isters (1981) og Umberto Ecos (1994) resepsjonsteori, og Skarðhamars (2011) teori om ulike spørsmål. Grunnen til at vi har valgt disse teoriene er at vi ser at det har stor relevans for å kunne bygge opp masterprosjektet vårt. Disse kan hjelpe oss å se temaet i nytt lys, og vil bidra til å drøfte våre funn i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg vil teoriene gi oss mulighet til å reflektere i lys av de observasjonen vi har gjort.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

En litterær samtale vil kunne defineres som forankra i sosiokulturell læringsteori, gjennom dialog og samtale vil nok leseforståelsen utvide seg fra det individuelle til et mer kollektivt rom. Barn kan etterligne mange ulike handlinger som går utover grensene til deres egne evner. Barn er i stand til å gjøre mye mer gjennom felles aktivitet ved å etterligne eller under ledelse av voksne (Vygotsky, 1978, s. 151-165). Siden barn lærer mye gjennom sosial aktivitet, gir litterære samtaler et godt grunnlag for læring hos barn. I tillegg vil barna kunne få mye mer igjen for undervisningen. I en litterær samtale lærer barn gjennom samtaler og diskusjoner med hverandre, noe som også er med på å utvikle barnas sosiale samhandling med andre.

2.2 Litterære samtaler

Litterære samtaler er klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som formål med utgangspunkt i disse erfaringene å undersøke litterære tekster. Litterære samtaler er en kollektiv arbeidsmetode som er rettet inn mot litteraturundervisningen. Laila Aase (2005) mener at den litterære samtalen spiller en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Den fungerer på sitt beste som et dynamisk utviklingsmoment i forhold til lesing, dette både fordi den tvinger oss til å stoppe opp og se på lesingen, men også fordi vi blir nødt til å møte andre lesinger enn vår egen. På denne måten vil litterære samtaler være avgjørende for hvilken danningsfunksjon litteraturlesingen har (Aase, 2005, s. 106).

I et klasserom vil man møte flere sider fra skriftkulturen, både gjennom lesetekst, men også gjennom elevenes utsagn. Når man snakker om forhandling i forståelse av tekst peker det på at

når elever forteller om deres tanker og ideer om en tekst, vil man gi lærer og medelever et innblikk i en ny lese måte. Dette kan ende med en ny forståelse av teksten. Elevene vil kunne få en mulighet til å utvikle egen forståelse gjennom språkliggjøring, men og kunne bli utfordret i egen forståelse av medelevers tolkninger. (ibid., s. 107)

Den litterære samtalen er et tydelig eksempel på en institusjonsbunden kommunikasjonssituasjon. Vi kan tenke oss at det er fåtallet av elever som har erfaring med slike typer samtaler i det daglige livet utenfor skolen. Den litterære samtalen må altså læres gjennom skolen i en sosial praksis. På denne måten impliserer man tilegningen av et begrepsapparat fra både litteraturvitenskapen og et sett av strategier for lesing og fortolkning. Gjennom de ulike typene tolkningserfaringene som elevene utvikler, vil de utvikle seg et repertoar for selv å kunne ta grep på teksten på en mer kvalifisert måte (ibid., s. 108).

Litterære samtaler må ha en hensikt, altså, læreren må ha en plan for samtalen, men også styre den slik at elevene når sine faglige mål. Denne typen samtale har en form som er lagt opp mot at elevene skal kunne formulere spørsmål, lytte, forklare og begrunne, tenke igjen, se på ulike alternativer og bygge på, samt også kunne koble erfaringer og ideer (Børresen, 2016)

Læreren kan bruke *opptak* under samtalen, som vil si at man gjentar det elevene sier, og akseptere innvendinger fra elever, dette vil vise hvilke konsekvenser innlegg har til det som ellers blir sagt gjennom og gi konkrete tilbakemeldinger. Gjennom å bruke disse arbeidsmåtene vil det stimulere elevene til å kunne delta slik at det utvikles reelle dialoger som også har rom for at elevenes stemmer skal kunne komme med innspill. Selvsagt skal ikke ledelsen av samtalen ende i ritual, men problemet løses ikke ved å fjerne strukturen. Ingen arbeidsmåter i klasserommet bør ende opp med å bli kun mål eller teknikker i seg selv. (ibid., 2016)

Læreren, som lederen i samtalen, har i oppgave å hjelpe elevene gjennom planlegging av samtale, fordele ordet, ha overblikk over hva som skjer, passe på at alle får tid til å tenke og at alle vet hva temaet er, og at de lytter og får rom for å selv la sin stemme bli hørt (ibid., 2016).

2.2.1 Struktur for samtalen

For at en litterær samtale skal bli bra, vil det være nødvendig at den har en tydelig start, slik at alle vet at det er en samtale, og hva samtaleens tema er. Børresen (2015) presiserer at elevene må i tillegg få tid til å tenke før de snakker, ordet må fordeles på ulike måter og samtalen avsluttes med en form for oppsummering. Hvis samtalen er planlagt, kan det være lurt at læreren

skriver temaet på tavla og har en kort introduksjon der man kobler temaet opp til noe som elevene har gjort, noe i læreboka eller læreplanen, noe som har skjedd eller liknende. Her skal det bare sies hvorfor elevene skal samtale om det konkrete temaet. Det er viktig at man her ikke antyder noen svar eller hva man som lærer eller læreboka mener. Det vil være lettere å få alle med i samtalen hvis samtalen starter med en oppgave alle skal forholde seg til, for eksempel en tekst, et problem, et bilde og så videre med en etterfølgende kort tenkepause hvor alle sammen skal skrive ned det de tenker på, og hvis de ikke har noen tanker om det innledende skal de skrive ned hvorfor (Børresen, 2015, s. 28).

Det er lærerens oppgave å styre samtalen, ikke å delta i den. Læreren skal være til stede og hjelpe elevene med å holde oversikt ved blant annet å skrive ned det sentrale i det som blir sagt på tavla, hjelpe elevene med å formulere nye spørsmål, det å kunne se motsetninger og muligheter, passe på at elevene har tenkepause og muligheter til å notere ned underveis, og i tillegg passe på at samtalen avsluttes med en felles oppsummering. Det er også lærerens oppgave å fordele ordet på ulike måter, for eksempel gjennom runder, terningkast, lappetrekking, håndsopprekning og talelister (ibid., s. 28-29). Litterære samtaler skal ha en struktur, men samtidig bør det være rom for at den kan være noe flytende, slik at elevene har mulighet til å kunne hoppe inn i samtalen uten at det skaper problemer eller uro. I en litterær samtale burde samtalen være åpen nok for at man kan ende på en annen plass enn det man har planlagt.

2.2.2 Ulike typer spørsmål

Det fins ulike typer spørsmål som man kan stille i en litterær samtale. Skarðhamar (2011) nevner flere spørsmålstyper som kan være smart å bruke i den litterære samtalen, og to av disse spørsmålstypene er identifikasjonsspørsmål og refleksjonsspørsmål (2011, s. 79-85).

Identifikasjonsspørsmål er spørsmål som vil kunne gi en forbindelse mellom leseren og teksten. Identifikasjonsspørsmål vil kunne gi leseren muligheten til å identifisere seg med det som skjer i teksten. Slike spørsmål vil kunne skape engasjement hos elevene da man leder dem tilbake til teksten og de må for eksempel tenke seg inn i hovedpersonens situasjon. Identifikasjonsspørsmål stiller som regel ikke krav til kunnskap, men snarere vil spørsmålene appellere til engasjement og følelse (Skarðhamar, 2011, s.81-82).

Refleksjonsspørsmål vil kunne sette i gang tankeprosessen hos elevene og gi elevene mulighet for refleksjon og resonnement over det som skjer i teksten. En ting som kan være verdt å tenke

på når man skal stille slike spørsmål er at spørsmålene er så autentiske som mulig. Refleksjonsspørsmålene gir muligheter for analyse av skjønnlitterære teksters innhold og formspråk på elevenes nivå (ibid., s. 82). Hvilke spørsmål man velger å stille i en litterær samtale vil kunne være avgjørende for hvordan samtalen utvikler seg, og for hvor aktive deltakere elevene blir. Denne teorien er relevant for å kunne diskutere eventuelle funn for hvordan lærerne gjennomfører den litterære samtalen.

2.2.4 Lesestopp

Lesestopp handler om å invitere elevene til en samtale om teksten underveis, hvor det er naturlig å stoppe opp i lesingen, for å stille spørsmål eller reflektere over hendelsene i teksten. Dette er en funksjon man kan bruke for å koble elevene på samtalen og forberede dem på å måtte lete i tekst og bilde for å sammen kunne reflektere over ulike spørsmål og påstander. Gjennom å bruke lesestopp underveis i samtalen og lesingen vil man kunne avklare ulike begreper og sammen reflektere over tekst og bilde. Dette vil være aktuell teori for vår del da vi ser viktigheten av bruken av lesestopp, for at elevene skal kunne klare å henge med i teksten. Det er viktig at elevene henger med i teksten og får med seg det som blir lest, slik at de skal kunne være aktive deltakere i samtalen (Alfheim & Fodstad, 2014, s.30-34).

2.3 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om hvordan litterære verk blir mottatt av leserne, og som derav flytter hovedinteressen fra forfatter og verk til leserens medvirkning når det kommer til tekstens mening. Resepsjonsteorien omfatter en rekke tilnæringsmåter som bare har til felles at leseren er gitt en mer sentral rolle enn før (Skei, 2019). Sentrale roller innenfor resepsjonsteorien er Iser og Eco, og vi vil derfor bruke deres syn på det i vårt prosjekt. Resepsjonsteorien vil være relevant for vårt prosjekt da det handler om leserens medvirkning i tekstens betydning. Vi som lærere skal lære elevene å finne det som skjuler seg i teksten. Vi skal lære elevene å finne sin sti i teksten og danne seg veier for å komme frem til tekstens mening. Vi skal jobbe med tekst sammen med elevene slik at de lærer seg å finne meningen som teksten har. Tekstens mening blir til når man leser teksten, og gjennom litterære samtaler jobber man med tekstens mening gjennom samtalen. Målet med teksten er også å ha en felles endestasjon når vi jobber med teksten.

Wolfgang Iser (1981, s. 104) mener at betydningen ligger skjult i teksten og at tekstens mening skapes først gjennom leseprosessen, og at det er produktet av et samspill mellom leseren og teksten. Når leseren skaper betydning av en tekst, må denne prosessen skje i en individuell form. Alle tekster har ubestemtheter hvor det gis muligheter for tolkning hos leseren. Disse tomrommene åpner et spillerom for teksttolkningen, for hvordan man vil kunne sette sammen de ulike aspektene i relasjon med hverandre (ibid., s. 110).

Umberto Eco (1994, s.15) sammenligner litterære verk med turer i skogen. Han bruker skogen som en metafor for den fortellende teksten. Han sammenligner dem med en hage med ulike stier som deler seg, og når det i skogen ikke finnes merkede stier, kan hver og en legge opp sin egen vei ved å bestemme seg for hvilken vei man skal gå. Han påpeker at i en fortellende tekst er leseren hele tiden tvunget til å ta valg. De umerkede stiene er metaforer for åpne tekster hvor leseren blir tvunget til å ta noen valg. Her må da leseren tolke teksten selv og velge hvilke veier leseren vil gå (ibid., s. 16). I teoriene til Eco, Iser og Rosenblatt sine vinklinger på resepsjonsteori, kan man trekke en fellesnevner i møtet mellom leser og tekst, som er at man gjennom den estetiske lesingen skal kunne finne ulike veier for å kunne nå fram til et felles mål og en felles mening i teksten.

2.4 Planlegging av undervisningen

Børresen (2015, s. 26) påpeker at gjennom hennes erfaringer er at samtaler må planlegges, time planlegges og ha en fast og gjenkjennelig struktur med klar begynnelse og slutt, og at det arbeidet som elevene har gjort i samtalen, settes inn i en større sammenheng. Hennes erfaring er at de lærerne som hadde en samtale på timeplanen, og som koblet samtaler til kompetansemål og elevenes arbeid, var de som fikk til samtaler. På denne måten blir man bedre samtaleledere, og elevene vil bli flinkere og ivrige. Det langsiktige målet og perspektivet på og forståelsen av at både lærere og elever trenger øving for å bli gode, er nødvendig og viktig. Dette gjelder også bevisstheten rundt hva som er poenget med å undersøke noe sammen. Det er viktig å tenke på at litterære samtaler ikke bør være tilfeldige og spredte innslag i undervisningen “når vi har tid”, eller “når vi skal ha det hyggelig”, hvis de litterære samtaler skal ha betydning for elevenes læring og forståelse. Langsiktighet og mulighet for trening vil kunne sikres gjennom å legge opp til samtaler sammen med andre aktiviteter i undervisningsplanen.

2.5 Transaksjonsteori

Louise Rosenblatts (1994, s.131-174) transaksjonsteori omhandler at tekstbetydning oppstår i leseren som svar på tekst og anerkjenner at hver leser befinner seg på en bestemt måte som inkluderer faktorer som evne, kultur, kjønn og generelle erfaringer. En annen formulering er at transaksjonsteorien går ut på å kunne lage veier gjennom teksten for å kunne skape egen og felles mening. I leser-responsteori har en litterær tekst ikke en endelig eller fast mening, så det er ingen sikker rett vei å komme fram til en fast og endelig mening. Litterær mening er et resultat av det transaksjonelle forholdet mellom tekst og leser. Denne teorien vil være et godt utgangspunkt for vårt prosjekt da vi tenker å se på samhandlingen mellom leser og tekst gjennom litterære samtaler. Siden all litteratur er uten en fast og endelig mening, vil man som leser søke å finne en egen mening under lesingen. Tekstforståelsen i klassen er også en faktor som har stor innvirkning på hvilken forståelse man vil få i klasserommet. Man kan se dette i sammenheng med Iser og Eco da transaksjonsteorien går ut på mye av det samme som deres resepsjonsteori. Begge teoriene går ut på det å lage seg veier gjennom teksten mens man leser og finne mening med teksten.

2.5.1 Efferent og estetisk lesing

Rosenblatt skiller mellom to ulike formål for lesing, hvor den ene er estetisk lesing og den andre er efferent lesing. I den efferente lesingen leser man for å hente ut informasjon fra teksten, ofte i form av lesing til prøver eller lesing for å få ut teori fra teoretikere eller lignende og kan gi oss svar på ulike spørsmål vi har, dermed er efferent lesing en målrettet lesing som blir mest brukt til praktiske formål (Rosenblatt, 1994, s. 22-47).

Den estetiske lesingen handler mye om innlevelse i teksten, engasjement for teksten og opplevelsen teksten gir, og handler derfor om leserens følelser. Med denne lesingen beveger man seg inn i teksten uten at man nødvendigvis skal bruke lesningen til noe. Dette gir ofte en større personlig tekstmening siden man bruker egne personlige assosiasjoner til det man er kjent med fra tidligere og involverer våre affektive reaksjoner (ibid. s. 22-47). Vi har valgt denne teorien fordi den vil være relevant da vi skal undersøke møtet mellom tekst og leser gjennom litterære samtaler. Dette er også en lese måte som kan være til god hjelp under litterære samtaler, da elevene selv kan danne seg bilder og kunne koble tekstens virkelighet mot levd virkelighet og trekke hypoteser ut fra det. Den estetiske lesingen er en tryggere vei inn i lesingen i klasserommet og under litterære samtaler for elevene, da elevene selv kan komme med egne

meninger, og tanker om teksten som tilhører deres virkelighet eller noe de selv har opplevd. Skolen er egentlig tilpasset mer til den effereente lesingen og ikke den estetiske, da også nasjonale prøver er et eksempel på det. Elevene sitter hver for seg og leser, men har ikke noe særlig utbytte av det annet enn å kunne svare på noen spørsmål.

2.6 Leseforståelse

Leseforståelse handler om å kunne skape mening ut av det vi leser og er derfor nøkkelen til å få informasjon, kunnskap og opplevelser i møte med ulike tekster. Roe (2014) poengterer at for å kunne forstå så kreves det konsentrasjon om innholdet i teksten, men det vil også kreve at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger mens vi leser. I denne prosessen skjer det et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. For at man skal få et fullt utbytte av det man leser vil det kreve at man kan foreta en rekke avanserte tankeprosesser, og i tillegg har gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper. For at tankeprosessene skal kunne foregå under lesingen og være optimale, forutsetter dette konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse. Konsentrasjon og oppmerksomhet vil være nødvendig for at man skal klare å følge med på innholdet og holde tråden under lesingen (Roe, 2014, s. 24). Denne teorien er relevant da vi gjennom intervju har sett på hvordan litterære samtaler kan være med på styrke elevenes leseforståelse og tekstforståelse. Gjennom felles samtale om tekst vil også elevenes leseforståelse styrkes da man sammen kan finne ut av begreper som kan være vanskelig.

2.7 Motivasjon og engasjement

Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese. Roe (2014) poengterer at leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten nettopp fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser. Et av målene med all leseopplæring er å få elevene til å bli motiverte for og engasjerte i lesingen, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger selv å lese selv om de ikke må. Et annet mål er å få elevene til å forstå det at lesing er nødvendig for dem noen ganger, selv om at teksten ikke nødvendigvis fenger dem. Når det kommer til fagtekster, vil engasjementet til læreren ha mye å si. Motivasjonsarbeidet og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd, for hvis ikke elevene er motiverte til å lese, kan arbeid med lesestrategier bli tekniske øvelser som ikke elevene forstår overføringsverdien av i verste fall. Hvis elevene ikke ser nytten av å lese, vil det da være vanskelig for dem å konsentrere seg om innholdet i teksten. Da vil det ikke

hjelpen å ha gode leseferdigheter (ibid, s. 38-39). En litterær samtale vil kunne være med på å styrke elevenes tekstforståelse. Når elevene forstår teksten de leser, vil dette kunne øke deres motivasjon og engasjement. Gjennom en litterær samtale vil også elevenes engasjement kunne økes da de får en større forståelse av teksten gjennom den litterære samtalen. Når elevene får en større forståelse, vil dette naturlig styrke deres engasjement. Å lese noe som ikke gir mening for dem, kan være med på å ødelegge deres leseglede og motivasjon for lesing. Valg av bøker og tekster vil også være svært relevant for elevenes motivasjon og engasjement. Det er viktig å velge bøker og tekster som elevene finner interessante. Da vil også elevene bli mer delaktige i den litterære samtalen.

Begrepet motivasjon brukes gjerne i det daglige språket om en form for indre, positivt ladet drivkraft som på den måten gjør at vi har lyst til å utføre en oppgave. Rebecca Oxford og Jill Shearin (1994) beskriver motivasjon innen språklæring som noe som er sammensatt av flere elementer. De oppsummerer til sammen tolv motivasjonsteorier og modeller med utgangspunkt i sosialpsykologi, kognitiv utviklingspsykologi og sosiokulturell psykologi, og ut ifra disse definerer de seks sentrale faktorer som vil påvirke elevenes motivasjon i lærings situasjoner:

- Positive holdninger til læring
- Selvoppfatning, det vil blant annet si tro på å lykkes eller angst for å mislykkes
- Klare mål for hva som skal læres, og hvorfor det skal læres
- Støtte fra læreren og fra andre elever
- Personlige erfaringer og kunnskaper

(Roe, 2014, s. 39-40).

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Man kan si at den indre motivasjonen sin drivkraft er dine egne interesser og nysgjerrighet. Indre motivasjon er lysten man har til å lære eller til å løse en oppgave. På den måten blir læringen et mål i seg selv, den blir da lystbetont, man trives og kan på den måten bli helt oppslukt av læringsarbeidet. Motivet for innsatsen ligger da i å oppdage eller mestre noe nytt. En kombinasjon av indre og ytre motivasjon er det som er vanlig i mange situasjoner. Drivkraften kan for eksempel være en forventning om å både oppleve gleden ved å lære og i tillegg se at mor og far blir glade (Rosland, 2018).

For å oppnå god leseforståelse, er man avhengig av et visst engasjement, som i noen sammenhenger er styrt av både lese lyst og leseglede, men ikke alltid. Ofte vil det handle vel så mye om den drivkraften som skapes når vi ser hvorfor lesingen har en hensikt, og hvorfor det

er viktig for oss å forstå en tekst. Elevene har ulike forutsetninger for å bli engasjerte lesere. (Roe, 2014, s. 41-43).

2.8 Forestillingsverdener

Vi har valgt å forankre deler av oppgaven i Judith Langers (2010, s. 10-24) teorier om forestillingsverdener, noe som flere av forskningsartiklene vi har valgt ut også tar opp. Judith Langers forestillingsverdener er også en av teoriene vi vil gå mest inn på og muligens bruke mest gjennom oppgaven. Langers teori om forestillingsverdener trekker fram fem ulike leseposisjoner eller forestillingsverdener som man etter hvert som man lærer om dem, vil bruke gjennom lesingen. Evnen til å kunne danne seg forestillinger om tekst, vil være avhengige av personlige erfaringer og kunnskaper. Langer beskriver disse fem ulike forestillingene som man går gjennom når man leser litteratur. I den første, å være utenfor teksten og på vei inn, trekker vi slutninger fra for eksempel tekstens tittel, og prøver å forestille hva teksten vil handle om. I den andre, å være i og bevege seg gjennom, prøver man som leser å danne seg forestillinger mens man leser, disse kan komme til uttrykk på ulike måter, leseren danner også forestillinger gjennom hypoteser om hva som kommer til å skje videre i teksten.

Den tredje fasen er å gå ut av teksten å tenke over det en vet, i denne fasen lager leseren forestillinger ved å koble teksten til noe kjent, enten gjennom tematikk, eller forkunnskaper. Den fjerde fasen, å gå ut av teksten og objektiviserer teksten, i denne fasen distanserer man seg fra teksten og forsøker å se teksten i et mer analytisk perspektiv. Den siste posisjonen, å forlate forestillingen og gå videre er mye sjeldnere enn de tidligere forestillingene, da det er et spesielt krevende stadium som krever at vi beveger oss bort fra våre tidligere forestillinger og inn i en helt ny. Vi beveger oss utover vår tidligere innsikt og bruker det vi har lært på ny litteratur og nye erfaringer. Disse kan også knyttes opp til førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen. Dette har vi også laget en modell på (se *Figur 1*).

Førlesefase	Lesefase	Etterlesefase
Utenfor og på vei inn	Å være i og bevege seg gjennom	Gå ut av teksten og tenke over det en vet
Skape hypoteser om teksten ut fra tittel og omslag	Lage hypoteser etter hvert som man leser	Gå ut av teksten og objektiverer den
Samtale om ulike meninger og hypoteser knyttet til tittel og omslag	Samtale om hypoteser og meninger ut fra det man har lest (Lesestopp)	Å forlate forestillingen og gå videre

Figur 1

2.9 Ulike lesefaser

I førlesefasen kan litterær samtale brukes til å snakke om hva de tror boka handler om og tema. Man kan gjøre seg noen tanker om boka og forberede elevene på hva som kommer gjennom en litterær samtale i førlesefasen. Elevene kan komme med forslag til hva de tror handlingen i teksten er basert på tittel og/eller omslag (Fuglestad et al., 2017, s. 52).

I lesefasen kan en litterær samtale brukes gjennom å bruke hyppige lesestopp. Man kan enten snakke etter hvert kapittel eller underveis i kapitlene dersom det er nødvendig. Man kan snakke om handling, karakterer, skildringer og begreper underveis i kapitlene. På denne måten kan elevene ha mulighet til å kunne bevege seg gjennom teksten, men også kunne gå ut av teksten, elevene kan reflektere over spørsmål i innlagte lesestopp enten underveis i teksten eller etter hvert kapittel (ibid., s. 53).

I etterlesefasen kan man snakke med elevene om hvordan de har opplevd teksten gjennom handlingen, hva de synes om teksten. Man kan også diskutere og reflektere seg fram til tema, tekstens handling og betydning. Elevene kan også få i oppdrag å tette hull i teksten eller i en bildebok, hvor den er åpen for at man skal kunne tolke hva som skjer. Etterlesefasen er viktig, og det er viktig med en litterær samtale i denne fasen for at elevene skal kunne få en bedre forståelse for teksten (ibid., s. 53).

2.10 Klasesamtalen

For at man skal oppleve dialogen i klasserommet som sammenhengende, må den som snakker ta opp et tematisk fragment rett før samtalen. Hvis lederen av samtalen følger opp et tematisk fragment fra hovedinnholdet i samtalen, kan vi snakke om tilknytning. Derimot om lederen av samtalen tar opp fragmenter eller tematiske tråder som ligger i konteksten, og ikke er ment som samtaletema, kalles det ikke-fokal-tilknytning (Matre, 2009, s. 216). Litterære samtaler foregår ofte som klasesamtale i hele klasser. Når man leser en felles tekst, er det viktig å snakke om teksten. Klasesamtalen vil da handle om teksten man leser sammen i klassen. Hvis man velger å samtale om teksten underveis, vil det bli flere litterære samtaler om teksten. Og det vil da kunne være ulike tema man snakker om. Hvis man leser en bok, vil det kanskje være naturlig å snakke om hvert eneste kapittel. Det vil da kunne dukke opp ulike tema som man snakker om underveis. I et dialogisk klasserom foregår læring i møtet mellom elever, lærer og stoffet, og de sosiale prosessene som foregår i dette møtet. I norskundervisningen er det nok arbeidet med litteratur som mest tradisjonelt er mest og har vært mest dialogpreget, men den må mer på plass systematisk i det dialogiske klasserommet (Bjørkeng, 2009).

2.10.1 Samtalen i klasserommet

Børresen (2016) trekker fram hva samtalen i klasserommet er og hvordan den som oftest fungerer. Ofte i klasesamtalene kan samtalen ende opp med å være monologisk og slik at eleven må konsentrere seg om hva læreren sier. Børresen (2016) legger også fram ulike typer samtale, slik som helklasesamtale og filosofisk samtale i klasserommet, og viktigheten av at man bruker samtale som verktøy i klasserommet, hvor elevene kan delta aktivt og diskutere.

Elevene skal ikke bare snakke, men snakke for å lære. Undervisning med dialogisk undervisning, altså samarbeid og samtale, ser mange på som den mest effektive måten å lære på, men den blir også sett på av mange som den mest krevende for læreren. I generell del av læreplanen (LK06) sies det at undervisningen skal gi trening i tenkning gjennom “å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke konklusjoner, og avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter” (ibid., 2016). Hvordan en litterær samtale vil fungere for å åpne eller lukke en tekst vil komme av hvordan spørsmål som blir stilt av læreren. Om det blir stilt åpne refleksjonsspørsmål eller om det er lukkede ja/nei spørsmål. For at en litterær samtale skal bli en dialogisk samtale og ikke en monologisk samtale der læreren er den

som prater vil det være avgjørende og svært viktig å stille åpne spørsmål hvor elevene får muligheten til å reflektere og diskutere.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for metoden som vi har valgt for vårt masterprosjekt. Metoden vi har valgt for vårt masterprosjekt er kvalitativ forskningsmetode med intervju av lærere og observasjon. Vi har valgt å forske på en utvalgt skole, da vi slet med å få tak i informanter på ulike skoler. Vi har også forholdt oss til mellomtrinnet, og har fått informanter som jobber på 5., 6. og 7. trinn. Grunnen til at vi valgte kvalitativ metode med observasjon og semi-strukturerte intervju er at vi får muligheten til å kunne stille flere spørsmål som kan komme opp under observasjon eller i intervjuet. I dette kapitlet har vi også drøftet prosjektets reliabilitet og validitet og til slutt drøftet ulike etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder går ut på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. I den kvalitative metoden går man mer i dybden og får mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Når man forsker innenfor den kvalitative metoden, innhenter man datainnsamlingen i direkte kontakt med feltet. Det fins ulike metoder innenfor den kvalitative metoden. Aksjonsforskning, intervju, fokusgruppeintervju og observasjon er noen eksempler på kvalitative forskningsmetoder (Dalland, 2020). Metodene vi har valgt å bruke i vårt masterprosjekt er semistrukturert intervju av lærere og observasjoner.

En kvalitativ metode med intervju og observasjon ga oss muligheter for å komme nærmere på praksisen som lærerne utfører. Man kan se på elevgruppa og samspillet mellom lærer og elever. Det er noe med det å kunne se hva lærerne gjør i praksis i tillegg til å høre hva de har å si i et intervju. Hovedvekten vår ligger i analyse av intervjuene, det vi har tenkt med observasjonen er å bruke det som et supplement til de funnene vi har fra intervjuene. Vi har kun observert én lærer, i én skoletime, så på grunn av dette legges hovedvekten i intervjuene. Man kan få en mer helhet i det, men samtidig kan man oppdage at det som blir sagt i intervjuet og hva de gjør i praksis ikke samsvarer med hverandre. Denne måten å forske på kan gjøre at man får mye materiale å analysere og drøfte. I tillegg vil den ene forskningsmetoden kunne styrke den andre, og nettopp derfor valgte vi å bruke både semistrukturert intervju og observasjon. Vi valgte å gjennomføre dette på mellomtrinnet, og fikk tak i informanter som jobbet på 5., 6., og 7. trinn. Vi valgte å bruke denne forskningsmetoden da vi ønsket å kunne gå dypere inn i masterprosjektet.

3.2 Kunnskapssyn:

“Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og betegner de humanistiske vitenskapenes særlige metode (Wilhelm Dilthey) eller en filosofisk teori om all forståelse (Martin Heidegger)” (Alnes, 2020).

Hermeneutikk defineres av Ola Harstad, i boken *Å tenke om metode – menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (2022), som fortolkningslære. Harstad sier at vitenskapstradisjoner i lærerutdanningen kan deles inn i tre ulike deler, naturvitenskap, samfunnsvitenskap og menneskevitenskap. Menneskevitenskapen er den eldste av disse tre, og blir ofte omtalt som humaniora. Hermeneutikken kan ansees som en viktig menneskevitenskapelig forskningstradisjon for oss lærerstudenter som forsker. Dette fordi at faget norsk er et av fortolkningsfagene innenfor humaniora. De aller fleste forskningsprosjekter bærer større preg av fortolkninger av ulike data. Å bruke menneskevitenskapelig fortolkning handler om å ikke ha bestemt seg før hva man skal finne på forhånd. Siden vi har analysert og fortolket vårt datamateriale gjennom intervju og observasjon, vil denne forskningen kunne forankres innen hermeneutikken og humaniora.

Slik vi har forsket for å finne svar på vår problemstilling har vi kommet fram til at det er en hermeneutisk tilnæringsmåte som var mest aktuell og bruke, siden vi har brukt semistrukturert intervju og observasjon. Siden vi har brukt semistrukturert intervju har vi transkribert intervjuene og tolket det som har kommet fram i intervjuene. Harstad forklarer “Hermeneutisk forståelse blir dermed en slags overlevering av mening, fra tekst til leser, fra Gud til menneske, fra lærer til elev, fra forskningstradisjon til forsker og fortid til fremtid” (ibid., 2022, s. 76). Det er nettopp dette vi har gjort i vårt masterprosjekt gjennom å kategorisere intervjuene, analysere og deretter tolke og drøfte funnene. Vi har først gjennomført en observasjon av en litterær samtale, deretter har vi gjennomført semistrukturert intervju hvor vi har dratt inn ulike momenter fra observasjonen som vi har ønsket å se nærmere på. Når vi har gjennomført intervjuene har vi transkribert og kategorisert svarene for så å analysere funnene. Deretter har vi prøvd å skape mening ut fra det som ble sagt i intervjuene. Den hermeneutiske sirkel har vært et godt verktøy for oss å bruke i vår fortolkning av intervjuene. Dette kommer av at den hermeneutiske sirkel sier at man må alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss forhåndsforståelse, for å forstå noe som har mening. Dermed vil den forståelsen vi har oppnådd fra delene virke tilbake på forståelsen av helheten av det man forsker på (Alnes, 2020). Hermeneutikken her kommet inn når vi har analysert og tolket intervjuene.

Hvordan vi har fortolket datamaterialet kan ha blitt påvirket av våre fordommer og vår forståelse. Selv om vi har prøvd å være objektive, vil vår forståelse være med på å påvirke hvordan vi har analysert datamaterialet. Vårt masterprosjekt har ikke handlet om å komme fram til nye funn, men det å få innsikt i lærernes praksis. Det er ikke alltid en litterær samtale er noe elevene har noe igjen for, så det er derfor vi tenker å se på hvordan lærerne gjør som de gjør, og om de gjør noen bevisste valg rundt samtalen. Det vi vil med vårt masterprosjekt er å få innsikt i måter å jobbe med litterære samtaler på og få en bedre forståelse for det slik at vi blir bedre rustet som leselærere når vi selv skal ut i jobb.

3.3 Semistrukturert intervju:

Et semistrukturert intervju er den mest vanlige intervjumetoden og er i mange kvalitative forskningsdesigner en viktig kilde til kvalitative tekstdata. I denne intervjumetoden blir det vektlagt en hermeneutisk fortolkningsramme. Det vil si, meningsfortolkninger av fenomenet som blir beskrevet av informantene. Intervjuguiden blir utviklet på bakgrunn av de kvalitative forskningsspørsmålene som er i forskningsdesignet, slik at man sikrer seg at sammenhengen i studien blir god. Utgangspunktet for et semistrukturert intervju er å ha en intervjuguide som er basert på konkrete tema og intervju spørsmål. Her er det også muligheter for å følge opp intervjuet med momenter som ikke er nedskrevne i intervjuguiden. Det er det som er egenarten for denne typen intervju. Man kan si at et semi-strukturert forskningsintervju baserer seg på muligheten til å kunne følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, og til å ha muligheten til å følge opp ikke forutsette tråder fra informanten og til å ha muligheten til å stille spørsmål som man ikke har formulert på forhånd (Krumsvik, 2014).

Vi valgte å bruke et semistrukturert intervju da vi på denne måten ville få muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål i intervjuene, men også få muligheten til å supplere med flere spørsmål etter endt observasjon. Når vi var ferdige med observasjonen av den ene læreren dukket det opp noen ting vi ønsket å spørre om, derfor førte vi disse spørsmålene på intervjuguiden. Et av spørsmålene ville kun være naturlig å spørre læreren som vi observerte, så den læreren vi observerte fikk et tilleggsspørsmål som de andre lærerne ikke fikk. Dette gikk ut på et valg som læreren gjorde i timen, som vi ikke kunne vite om de andre lærerne gjorde og det ble derfor ikke naturlig å stille det spørsmålet til alle informantene i intervjuet.

3.4 Utvalg:

Når vi skulle i gang med å finne informanter til vårt masterprosjekt, ble dette noe vanskeligere enn vi hadde sett for oss. Som nevnt fikk vi en del utfordringer med å skaffe informanter, men til slutt kom vi i kontakt med en skole hvor vi fikk tre informanter. Dette er også en skole en av oss har kjennskap til da dette er en tidligere praksisskole. Informantene som kunne stille til vårt masterprosjekt jobber på 5., 6. og 7. trinn. De har ulik grad med erfaring innenfor norskfaget. Noe alle informantene har til felles er at de jobber som kontaktlærere og lærere i norskfaget. Når det kommer til jobberfaring innenfor skolen, er erfaringen nokså lik. Siden vi hadde utfordringen med å få tak i informanter, fikk vi informanter som ikke hadde forskjellig mengde erfaring i norskfaget, men vi synes likevel vi fikk mye nyttig informasjon. Vi hadde intervju med alle tre informantene, og observerte én av lærerne, Magdalena, som gjennomførte en litterær samtale. Observasjonen foregikk over én skoletime, så det er et lite datamateriale vi har her. Vi valgte å gjennomføre observasjonen først slik at vi hadde muligheten til å se om vi hadde flere spørsmål vi ønsket å stille til intervjuene, men også for at intervjuene ikke skulle legge an til noen føringer under observasjonen.

Vi var i kontakt med informantene våre flere ganger før intervjuene hvor de fikk informasjon om hva vårt masterprosjekt handlet om og hva vi ønsket å undersøke. Vi laget intervjuguiden på forhånd og sendte den til informantene slik at de fikk muligheten til å gjøre seg noen tanker før intervjuene. Både intervjuguiden vår, samtykkeskjema for intervju og observasjon og intervju ligger vedlagt som *vedlegg 1, 2 og 3*. Vi ga også informasjon om at det var et semistrukturert intervju, som ville si at det var mulig at vi kom til å stille noen flere spørsmål om vi kom på noe underveis i intervjuene som vi lurte på.

3.5 Observasjon:

I en observasjon vil vi få muligheten til å se hvordan lærerne gjennomfører en litterær samtale og se etter ulike faktorer. Vi vil kunne se hvordan samspillet mellom lærerne og elevene er, om måten lærerne velger å gjennomføre den litterære samtalen fungerer og hvordan elevene engasjerer seg i samtalen. I tillegg vil man kunne se om det som skjer i observasjonen samsvarer med det som blir sagt i intervjuet. Det vil også kunne gi oss muligheten til finne nye spørsmål som vi kan stille i intervjuet alt etter hva vi observerer.

Vi har valgt å bruke observasjonen som en støtte til analysen av intervjuet og drøftingen av funnene som vi har fra intervjuene. Observasjon er en av metodene innenfor kvalitativ metode.

I tillegg til det kvalitative forskningsintervjuet kan det for eksempel være viktig for studien å observere interaksjon i den konteksten som man studerer. Observasjon kan være viktig for at man har mulighet til å få validert funn i fra intervjuene og avdekt ny kunnskap, men man har også muligheten til å få identifisert eventuelle gap mellom hva informantene sier i intervjuet og hva de faktisk gjør. Siden vi kun observerte en skoletime av en lærer, vil ikke materialet være omfattende nok til å legge så mye vekt på dette i analysen. Siden vi observerte bare én skoletime, vil det være naturlig at observasjonen bare er en liten del av materialet vårt. Derfor har vi valgt å bruke observasjonen som supplerende informasjon til det ene intervjuet. I observasjonen vil det også være mulig å få en annen type data som ikke lar seg uttrykke i ord (Hatch, 2002), og på mange måter fokuserer observasjonen på den situerte, autentiske praksisen som informanten er i, og som et intervju alene ikke vil kunne fange opp. Observasjonen vi gjorde var i en 7. klasse. Vi skulle observere en enkelt time hvor læreren gjennomførte en litterær samtale. Klassen hadde nettopp begynt å lese en bok som heter *Over grensen*. De hadde bare lest noen få kapitler før vi kom for å observere. Den litterære samtalen som vi skulle observere var en samtale de hadde etter å ha lest tre kapitler fra boka. Vi satt bakerst i klasserommet for å observere, slik at vi fikk muligheten til å observere alt som skjedde under denne timen.

3.6 Lydopptak

Til våre intervju valgte vi å ha lydopptak. Vi valgte å ha lydopptak for å få muligheten til å få med absolutt alt som lærerne tenkte på og svarte. Her fikk vi også muligheten til å snakke ordentlig med lærerne og snakke i fri flyt, uten å konsentrere oss om å måtte skrive ned det dem sa for hånd. Vi fikk også muligheten til å se på kroppsspråk og holdning. Dette gjorde at vi fikk en forståelse av hvordan de stiller seg til måten de arbeider på og om det virket troverdig. Ingen av oss har erfaringer fra tidligere med å bruke lydopptak til intervju. Vi visste om appen diktafon som vi ble tipset om å bruke. I samråd med vår veileder valgte vi å bruke begge sine telefoner med lydopptak via denne appen slik at vi hadde doble sjanser for å bevare lydopptakene. I forkant av intervjuene tok vi begge en test for å sjekke at appen funkete og om vi fikk det til, slik at det ikke skulle bli noe unødvendig styr under intervjuene, eller at vi i etterkant av intervjuene hadde funnet ut at det ikke funkete.

3.6.1 Transkribering

Når vi var ferdige med intervjuene, begynte vi med transkriberingen. Når vi var ferdige med dette valgte vi å sende det ferdige materialet tilbake til informantene slik at de skulle kunne se over det vi har skrevet. De skulle se over om alt stemmer, og om vi hadde fått med oss alt det de hadde sagt, og ikke minst forstått alt de hadde sagt. Det er noe med det å skulle kunne skrive ned alt noen andre sier, da er det viktig å få bekreftet at alt stemmer. Dette gjør at vi forsikrer oss om at alt er rett og gjør at vi får kvalitetssikret det. Dette gjør også at informantene får muligheten til å tilføye noe om de kommer på noe de ser som mangler. Vi sendte de transkriberte intervjuene til våre informanter, og fikk tilbakemelding om at alt stemmer.

3.6.2 Kategorisering

For at det skulle bli lettere for oss å få en oversikt når vi skulle analysere materialet vårt, valgte vi først å kategorisere. Det første vi startet med var å finne hovedkategorier for å få en bedre oversikt, og etter hvert underkategorier. Noen av kategoriene som vi så at passet opp mot vår problemstilling var valg av litteratur, gjennomføring og aktiv deltakelse. Dette fordi vår problemstilling og forskningsspørsmål, omhandler disse kategoriene. Når vi hadde gjort dette, fant vi ulike utsagn som passet inn under hver kategori. Kategoriseringen gjorde det hele mer oversiktlig og det gjorde det enklere for oss å analysere funnene i vårt materiale. De ulike kategoriene plasserte vi inn i en modell (se vedlegg 4) slik at det skulle bli lettere for oss å holde oversikt. Vi har også valgt kategorier opp mot vår problemstilling og temaet som vi har valgt for vårt masterprosjekt.

3.7 Reliabilitet

Dalland (2020) definerer reliabilitet eller pålitelighet som hvorvidt arbeid som blir presentert, er til å stole på. Vi har presentert mulige feilkilder, vår bakgrunn og forforståelse og hvordan vi har samlet inn materiale til forskningsprosjektet. Dette gjør at man som leser selv kan vurdere påliteligheten til forskningsprosjektet. I forhold til datamaterialets reliabilitet kan det også ha noe å si om informanten i skolen er for eksempel høyt utdannet eller ufaglært, i tillegg til antall informanter i vårt utvalg. Dersom informanten er høyt utdannet og har mye erfaring vil datamaterialet være av desidert mye høyere kvalitet på enn om informanten er ufaglært eller ikke har noe særlig erfaring. Dette er ikke nødvendigvis en selvfølge. Siden vi har utdannede lærere som informanter, styrker det reliabiliteten til vårt masterprosjekt. Gjennom intervjuet

stoler vi på den informasjonen som vi får, men her vil det for informantene være rom for å gi svar som nødvendigvis ikke stemmer. Siden det er bare én skoletime som vi har observert, vil vi ikke ha et stort datagrunnlag i observasjonen. De valgene læreren tok denne skoletimen, er ikke sikkert hun gjør ellers. Dette gjør at reliabiliteten i forhold til observasjonen ikke er så veldig sterk. Dette i motsetning til om vi hadde observert flere timer, og eventuelt alle informantene over flere timer, så hadde dette styrket reliabiliteten. Det informantene mener fungerer godt i deres klasse, vil ikke nødvendigvis stemme overens med det teorien sier. Det som fungerer med en elevgruppe, vil ikke nødvendigvis fungere i en annen elevgruppe.

Siden vi har valgt å bruke lydopptak i intervjuene, har vi hatt muligheten til å høre på lydopptakene flere ganger for å være helt sikker på at vi får med oss alt som blir sagt. Vi har muligheten til å spole tilbake og høre på nytt flere ganger for å få med hver minste detalj. Det har også vært en fordel at vi har vært to stykker om jobben, da vi på denne måten har hatt muligheten til å diskutere våre oppfatninger av innholdet i intervjuet med hverandre.

3.8 Validitet

Validitet betyr gyldighet og relevans. Det som undersøkes, må være relevant og være gyldig for den problemstillingen som undersøkes (Dalland, 2020, s. 43). I forhold til vårt prosjekt, hvor vi har en problemstilling som omhandler litterære samtaler og aktiv deltakelse, vil våre intervjuer og observasjonen, være gyldig og relevant for oss. Dette kommer av at vi har utformet en intervjuguide som har spørsmål innenfor disse temaene. Dermed kan man si at i forhold til validitet at datamaterialet til vårt forskningsprosjekt er gyldig og relevant. Dette er på bakgrunn av de svarene vi har fått i intervjuene og gjennom analysen av intervjuene og observasjonen. Det som fungerer på en elevgruppe vil ikke nødvendigvis fungere på en annen, så det informantene gir av informasjon vil kunne være gyldig for deres ståsted, men ikke nødvendigvis for noen andre.

Det finnes mange gode muligheter ved å forske gjennom intervju og observasjon, men det kan også by på ulike utfordringer og konsekvenser. En konsekvens kunne vært at vi ikke fikk nok informasjon ut av intervjuene som kunne gjøre at det ikke ble tilstrekkelig datamateriale til prosjektet. Hvis informantene ikke hadde nok å komme med til de spørsmålene som vi stilte, for eksempel hvis de ikke hadde tilstrekkelig med erfaring til å kunne svare utfyllende, kunne dette ha resultert i for lite datamateriale til å kunne bruke det til å analysere materialet. Her ville det da kunne være mulig å skaffe enda flere informanter, men det er ikke alltid det lar seg gjøre

og i tillegg brukes det unødvendig mye tid på det. Vi har fått sett selv hvor utfordrende det kan være å få tak i informanter til vårt masterprosjekt, så om vi i tillegg hadde sett oss nødt til å få tak i enda flere informanter, hadde dette kunne gitt oss store konsekvenser. Dette ville ha gått ut over den tiden vi har og kanskje ikke hadde rukket over alt vi skulle gjøre.

Det kan også oppstå ulike problemer og konsekvenser under observasjonen, blant annet at det vil være en kunstig situasjon. Det å bli observert kan være utfordrende for noen. Det blir ikke noen naturlig situasjon, så observasjonen kan bli preget av det. Lærerne velger kanskje å gjennomføre en litterær samtale slik de tror vi ønsker at den skal være. Det kan resultere i at de ikke gjennomfører den slik de egentlig gjør det. Dette vil da gi falskt materiale og det hele kan bli veldig kunstig. Det kan også prege elevene at noen er i klasserommet og observerer. De kan bli veldig ukonsentrerte og heller bruke energien på oss som er inne og observerer. Det kan gjøre at elevene ikke er like mye med i den litterære samtalen, de kan bli ufokuserte og lite deltakende. For mange elever er det ikke så veldig mye som skal til for at de mister konsentrasjonen, men dette vil variere mye fra elev til elev og klasse til klasse. Noen klasser vil være mer vant til at det er noen nye inne i klassen, for eksempel klasser som har hatt studenter i praksis. Da vil dette være en mer naturlig situasjon og de vil ikke da bli like lett forstyrret. Læreren som vi skulle både observere og intervju, informerte elevene på forhånd slik at denne utfordringen ikke skulle bli noe av. Elevene ble informert om at vi skulle komme og hva vi skulle gjøre der. I tillegg snakket læreren med elevene når vi var der for å komme de i forkjøpet slik at de ikke skulle fokusere på oss. Hun fortalte dem at nå var vi kommet og hva vi skulle gjøre der, men at de ikke skulle fokusere på oss, men det de skulle gjøre denne timen. Dette er da en klasse som er vant til å ha noen inne i klasserommet som observerer, så denne utfordringen er heldigvis noe som skulle godt gjøres i denne klassen.

Et annet problem som kan dukke opp er at mobilappen nettskjema-diktafon, ikke tar opp intervjuet eller at intervjuet forsvinner fra Tjeneste for Sensitive data (TSD). Dermed måtte vi ta høyde for å ha med en ekstra lydopptaker enten i form av en annen telefon eller en diktafon. Det kan også for noen være ubehagelig å skulle bli tatt opp gjennom lydopptak. Derfor kan det også hende at de ikke svarer nok eller tydelig slik at vi da ikke får tilstrekkelig eller nok utfyllende svar. Dette var noe vi merket gjennom våre intervjuer. Våre informanter var veldig nervøse før intervjuene, noe som gjorde at svarene i starten ble litt korte. Etter hvert som vi kom i gang, så løsnet dette seg veldig og de klarte å gi oss utfyllende svar. Hvis vi hadde vært riktig uheldige, kan det hende noen av de informantene vi hadde trakk seg. Dette ville da gitt oss det utfallet at vi kanskje ikke hadde nok datamateriale å analysere, og i verstefall ikke kunne

gjennomføre som planlagt. Muligheten til å få tak i nye informanter vil ta en del av den tiden vi hadde disponibel til å kunne bli ferdig til innleveringsfristen. Alle disse punktene som vi har nevnt ovenfor har i større eller mindre grad påvirket vårt masterprosjekt.

3.9 Etiske betraktninger

Gjennom vår forskning på dette temaet møtte vi på ulike forskningsetiske dilemmaer. Noen av disse punktene er blant annet samtykke til deltakelse, taushetsplikt, anonymitet, og lagring og deling av forskningsmateriale. De forskningsetiske dilemmaene var viktige å ta høyde for når vi startet allerede i planleggingen av forskningsprosjektet, slik at vi hadde dette med oss hele veien i forskningsprosjektet og at alt ble gjort på riktig måte.

3.9.1 Samtykke til deltakelse

Vi laget et samtykkeskjema til informantene som vi tok med oss når vi skulle gjennomføre intervjuene. I vårt tilfelle har vi utarbeidet to samtykkeskjemaer, én versjon som omhandler bare intervju, og én versjon som omhandler både intervju og observasjon. Samtykkeskjemaet er utarbeidet på en slik måte at informantene får innblikk i formål, hva det innebærer for de å delta, gjennomføringen samt at det er frivillig og delta. Informantene fikk også i samtykkeskjemaet vite at det er mulighet for dem å trekke seg fra prosjektet når som helst uten konsekvenser. Dette skjemaet sendte vi til informantene på forhånd av gjennomføring av intervju og observasjon, slik at de får mulighet til å se gjennom punktene og eventuelt stille spørsmål dersom det er noe de lurer på. Det var viktig for oss at informantene var fullt klar over at det var mulighet til å trekke seg dersom de skulle føle for det.

3.9.2 Taushetsplikt

Noen yrkesgrupper har lovpålagt taushetsplikt fordi de får tilgang til informasjon i fortrolige situasjoner, der relasjoner mellom lærer og elev er en av yrkesgruppene (forskningsetikk.no). Det er viktig at vi som forskere opprettholder taushetsplikten når vi er inne i skolen, dette gjelder både intervjuene og observasjonen, og ikke minst det som skjer på skolen underveis når vi er der.

3.9.3 Anonymitet

“Anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet. Vi tenker å anonymisere både skole og informanter. Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon” (Forskningsetikk.no). Dette på grunn av sikkerhet og forbindelsen mellom informasjon og personer ikke skal kunne spores tilbake. Det

er viktig at ingen i forskningsprosjektet er gjenkjennbar for noen utenfor vårt forskningsprosjekt. De skal ikke være gjenkjennbar for noen andre enn oss og dem selv. Det er forskjell mellom å anonymisere data under innhenting av datamateriale, og å anonymisere etter datamaterialet er samlet inn. Vi har passet på gjennom drøftingen, analyse og gjennom introduksjon av lærere at ikke noe blir gjenkjennbart for andre, ved å bruke fiktive navn på informantene. Disse navnene er Magdalena, Bodil og Gudrun.

3.9.4 Lagring og deling av forskningsmateriale

Siden vi i vårt arbeid med dette forskningsprosjektet endte opp med å lagre all informasjon trygt fram til prosjektet er ferdig, var det viktig for oss at dette ble gjort på en trygg måte. Lydopptakene til intervjuene ble lagret i Tjenester for Sensitive data (TSD), og lydfilene ble levert direkte til dem. Opptakene ble automatisk kryptert på telefonen og man kan ikke lytte til opptakene gjennom mobilappen, dette kommer av sikkerhetsmessige årsaker. Utviklerne av appen anbefaler at man i tillegg til mobilappen nettskjema-diktafon, bruker en ekstra enhet som kan ta et backup-opptak, i tilfelle appen feiler. Dette var noe vi tok i betraktning, og brukte to mobiltelefoner med appen, for å være helt sikre på at vi ikke mistet datamaterialene. På nettsiden til universitetet i Oslo, utvikleren av mobilappen, påpeker de at hvis man skal bruke lydopptaksappen deres til intervju med forskningsformål, må det ligge en godkjenning fra Sikt (Sikt.no) (Universitetet i Oslo, 2017). Siden vi brukte lydopptak og diktafon appen kan stemmer gjenkjennes og på grunn av dette sendte vi inn søknad til Personvernstjenesten i god tid før intervjuene, slik at alt skulle kunne gjøres på en ordentlig måte når vi skulle gjøre intervjuene. Siden dette er retningslinjer som er viktig å forholde seg til, og det kan komme informasjon som vi må passe på å verne om, slik at det ikke skulle bli gjenkjennbart var det viktig å få inn søknaden i god tid før intervjuene.

3.10 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har vi beskrevet de ulike kvalitative metodene som vi har tatt for oss i vårt masterprosjekt. Vi har presentert utvalget vårt til intervju og observasjon, vi har presentert hvordan vi har gjennomført intervju og observasjon, samt etterarbeid med intervju gjennom transkripsjon og kategorisering. Deretter har vi presentert hvor vårt masterprosjekt står i forhold til reliabilitet og validitet, hvor vi også har drøftet ulike svakheter og utfordringer. Til slutt har vi gått igjennom studiens etiske betraktninger.

4.0 Analyse

I dette kapitlet har vi sett på funnene i datamaterialet vårt. Vi har presentert og analysert intervjuene, og underbygget funnene vi har fra det ene intervjuet med funnene fra observasjonen. Når vi kategoriserte intervjuene, så har vi valgt å bruke fiktive navn slik at informantene ikke skal bli gjenkjent. Vi valgte å bruke fiktive navn for at det skulle se mer ryddig ut. Når vi hadde intervjuet de tre lærerne og gjennomført den ene observasjonen, transkriberte vi intervjuene. Etter at vi var ferdige med å transkribere intervjuene, lagde vi en modell (*vedlegg 4*) for kategoriseringen. Denne modellen er utgangspunktet vårt for analysen av datamaterialet. Gjennom dette kapitlet vil vi være innom flere kategorier som er relevante for vår problemstilling og forskningsspørsmål. De som vi vil legge mest vekt på og ser på som viktigst opp mot vår problemstilling er gjennomføring, aktiv deltakelse, typer spørsmål og valg av litteratur.

4.0.1 Intervju

I vårt masterprosjekt har vi fått anledning til å intervju tre lærere. Som nevnt i metodekapitlet, så har vi fått informanter fra 5., 6. og 7. trinn. Det er lærere med ganske lik erfaring med arbeid i skolen, men med noe ulik erfaring i norskfaget. Her er det lærere både med og uten studiepoeng i norskfaget, men alle har eller jobber som lærer i norsk. Det vi har valgt å gjøre i vår analyse av intervjuene er å bruke fiktive navn på våre informanter. Navnene vi valgte å bruke er Magdalena, Bodil og Gudrun. Vi observerte bare den ene læreren, Magdalena. Vi har også valgt å underbygge funnene fra intervjuet med funnene fra observasjonen.

4.1 Planlegging

Informantene våre planlegger de litterære samtalene noe ulikt. Magdalena planlegger i forhold til leseteksten, i motsetning til Bodil som ikke planlegger, men at hun planlegger mer til de lengre timene. Gudrun derimot sier at hun planlegger lite da hun føler det blir unaturlig, hun planlegger tema og tekst. Hun påpeker at hun ikke vil legge noen føringer for seg selv og om hva de skal snakke om.

Jeg vil at det skal være åpent nok for at det kan ta en helt annen retning på de inputene jeg får fra elevene, også tror jeg også at om jeg planlegger det til punkt og prikke, så

overkjører jeg deres tanker, for da har jo jeg en visjon om at vi skal jo hit, og da kan ikke du komme og spore meg av med dine tanker. (Gudrun)

Det blir sagt her at hun ikke planlegger til punkt og prikke for å overkjøre elevenes tanker, men at hun vil at det skal være åpent nok for at det kan ta en annen retning. Ut ifra det vi kan se her, så planlegger hun i den grad som det er mulig, for å ikke styre hvilken retning samtalen tar. Hun nevner også at hun forbereder seg på tekst, bilde og tema, men ut over det er det åpent.

4.1.1 Lesing i klasserommet

I forhold til høytlesing, var det felles for alle informantene at den ble brukt til lesing av felles tekst i klasserommet. Det kom også fram til alle informantene at en felles tekst som regel ble prioritert et par ganger i skoleåret. I tillegg nevner Magdalena at hun bruker høytlesning til å gå gjennom leseleksen.

Egentlig mest fra samfunnsfag, dette med å bruke fagtekster eller måten å jobbe på. Og vekke tankene til elevene, vekke forkunnskapene, det er ting jeg har fra samfunnsfagstudiet som jeg ser at jeg kan få bruk for nå når jeg underviser i norsk. Så det meste av erfaringen kommer derifra. (Magdalena)

Slik som informanten her beskriver, kan det virke som de bruker lesestrategier som er lik litterære samtaler, men som ikke er en litterær samtale. Her kommer vi mer inn på det som kalles samtale om tekst. I tillegg kan det virke som begrepet litterær samtale blir forvekslet med samtale om tekst.

Bodil poengterer at hun bruker høytlesning også i matfriminuttene til å lese for elevene. Gudrun veksler mellom høytlesning og stillelesning. Stillelesning blir brukt av alle lærerne hver dag. Vi fant at alle lærerne brukte stillelesingen likt. Det vi fant som var felles for alle informantene var at lesekvarten ble brukt hver dag, og det ble brukt selvvalgt bok som elevene selv hadde valgt ut på biblioteket. Felles for alle var også at elevene skulle sette seg ned å lese når de kom inn fra friminutt for å unngå støy og roe klassen ned etter pausene.

4.1.2 Rammefaktorer

Magdalena påpeker gjennom intervjuet flere ganger problemet med klasserommet deres, som er en gammel kantine. Elevene kvier seg på grunn av rommet å snakke høyt, og dette er med på å påvirke hvordan den litterære samtalen utfolder seg. Dette var noe vi også fikk se gjennom vår observasjon. Magdalena påpeker også at det er vanskelig å kunne arbeide i grupper og i stasjonsarbeid på grunn av klasserommet de har nå, som begrenser dem veldig mye. Visjonen er at de vil komme tilbake til dette når de får byttet til et ordinært klasserom. Dermed blir de begrenset mye av klasserommet både fordi rommet er så stort og at de er utsatt for forstyrrelser fra begge naborommene. Forstyrrelser fra naborommene var ikke sjeldent. Dette fikk vi også oppleve da vi observerte hos Magdalena, gjennom både mat og helse på ene siden, og gymtimer på andre siden. Støyet fra gymsalen varte hele dagen gjennom hele uken.

Bodil påpeker at i deres klasse er de ofte bare en lærer. De gangene de er flere blir det prioritert at elevene som har krav på spesialundervisning, får undervisningen de har krav på, noe som ofte faller ut på grunn av personalmangel. Noe vi fikk et innblikk i da vi kom til skolen og skulle intervju, da var det lærermangel på over ti stykk fra hele skolen.

Gudrun påpeker at adferdsutfordringer er et problem da de ikke kan vike fra det "normale", da gruppen ikke takler forandringer i arbeidsmetoder og klasseromsoppsett. Gudrun underbygger dette med eksempel fra dager de har brukt andre klasseromsoppsett eller arbeidsmetoder med at elevene faller ut og det brukes mye tid på å hente inn elevene.

4.2 Gjennomføring av de litterære samtaler

Veldig mye fokus egentlig på at vi snakker om det, drøfter og reflekterer, også gjerne det som står imellom linjene når vi kommer så langt ut at tema blir veldig åpenbart, at de egentlig sier noe annet enn det som står skrevet. (Magdalena)

Vi kan se ut ifra det Magdalena påpeker her er at det er stort fokus på å snakke om tekstene, i tillegg til å drøfte og reflektere over det de har lest. De har også fokus på å snakke om det som står mellom linjene i teksten. Magdalena poengterer også at de bruker litterære samtaler for å kunne snakke om det de har lest tidligere. Hun bruker litterære samtaler hver gang etter det de har lest. Hun prøver å få alle med på å svare så godt det lar seg gjøre. Magdalena bruker også gruppearbeid innimellom før den litterære samtalen for å koble elevene på. Hun påpeker at

hennes erfaring med litterære samtaler kommer mest fra samfunnsfag. I observasjonen så vi også at Magdalena brukte gruppearbeid hvor elevene skulle snakke sammen, og notere det de hadde lest og hva teksten handlet om. Dette ble gjort for å få elevene påkoblet før den litterære samtalen.

Bodil påpeker at hun nesten alltid samtaler om tekster som de leser i klasserommet. Hun har brukt litterære samtaler om kontroversielle temaer som vold i hjemmet, og brukt bildebok som støtte. Hun bruker også bildeboka på storskjerm når de samtaler om teksten for at elevene skal kunne følge med på teksten og bildene i tillegg. Her gir det muligheter for elevene å kunne lese mellom linjene og se om tekst og bilde samsvarer med hverandre. Elevene kan også tyde handling og tema ut fra bildene. Bodil reflekterer også rundt bøkene sammen med elevene.

Gudrun bruker litterære samtaler ukentlig. Hun nevner at elevene kan arbeide selv eller i grupper. Hun sier også at elevene har mye tanker rundt det de har lest og er glad i å fortelle. Hun påpeker også at det blir lite variasjon i den litterære samtalen og mye lærerstyrt, at de rett og slett må øve på å bli mer selvstendig til å kunne jobbe med samtaler i grupper. Gudrun påpeker også at hun bruker en del bildebøker for å få alle elevene mest mulig aktive i samtalen, da en del elever ikke er så faglig sterke. Gudrun vektlegger også mye evnen til refleksjon og evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjoner. Hun poengterer det at hun ser at det har mye å si i forhold til dannelse av mennesker og hvordan man er med hverandre og i samspill med hverandre, og at hun derfor synes det er en viktig del av samtalen.

4.2.1 Valg av litteratur

Magdalena velger ut en bok i halvåret til felles lesing. Hun påpeker at for å finne litteratur bruker hun undervisningssider på Facebook hvor andre kommer med anbefalinger til bøker som passer de ulike alderstrinnene og henter tips og anbefalinger fra andre i kollegiet. Hun nevner også at de har startet med tekster på sidemål. Det er mest faglitteratur og fagtekster som blir brukt, også blir skjønnlitteraturen prioritert som den ene felles leseteksten i halvåret og ellers selvvalgt bok til lesekvart og stillelesing. De har nå begynt å lese boken *Over grensen* som er en bok som de kan bruke tverrfaglig da den handler om andre verdenskrig og gir muligheter for å snakke om boken i ulike fag.

Bodil poengterer at hun prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. Hun bruker også tips fra kollegaer og tips fra ulike Facebook sider til å finne litteratur som kan passe klassen. Hun nevner også at det er mye fagtekster som blir brukt på mellomtrinnet.

Gudrun bruker gjerne korte tekster med bilder, så bildebøker blir ofte prioritert. Hun prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. Hun nevnte en bok som de leste når vi var der, boken het *Brune*. Dette er en bok med illustrasjoner. De har også en periode nå lest vitser. Hun nevner at hun googler for å finne tips til ulike bøker, og snakker med elevene om hva de liker for å få litt retningslinjer på hvilke bøker hun skal velge. I tillegg bruker hun skolestudio som er et digitalt bibliotek som de har tilgjengelig. Hun ønsker også å få inn det samiske, slik at det kan bli mer tverrfaglig.

Det er bare to av informantene som nevner bildebok og bruken av bildebok. Bodil er aktiv i bruken av bildeboka. Hun nevner flere bildebøker som de har brukt, blant annet *Annas himmel* som handler om en jente som går gjennom en sorgprosess etter å ha mistet sin mor. Hun har også brukt bildeboken *Sinna mann* som handler om vold i hjemmet og hvordan dette oppleves fra et barns perspektiv. Hun har brukt bildebøker som har dype meninger og synes de er veldig fine å bruke. Hun ser at elever som ikke er så faglig sterke på denne måten kan være med likevel i samtalen ved å påpeke hva de ser på bildene. På denne måten får alle muligheten til å bidra på sin måte i samtalen. Når de velger å bruke bildebøker, legger de til rette for at alle elever kan bidra med noe i samtalen, enten det er noe med teksten eller bildene. På denne måten vil hun kunne få flest mulig av elevene til å delta i samtalen. Hun har også brukt og ha bildene fra bildebøkene oppe på storskjerm slik at elevene ser bildene hele tiden, og at det gir elevene større mulighet til å bli med i samtalen. Hun nevner at det blir mer tilgjengelig for dem da på en måte. Gudrun nevner også at hun prioriterer å bruke bildebøker for å kunne tilrettelegge for de elevene i klassen som er faglig svake. Derfor blir det mye bruk av bildebøker. Vi ser at bildebøker er et fint og effektivt alternativ til valg av litteratur for å kunne tilrettelegge for få elevene aktive i den litterære samtalen.

4.2.2 Tekstforståelse

I forhold til tekstforståelse har vi også fått ulike svar, hvor Magdalena synes det er vanskelig å svare på om det er den litterære samtalen som gjør det, eller om det er en modningsprosess naturlig i aldersgruppen, eller om det er en kombinasjon av det og at man arbeider med teksten. Vår opplevelse gjennom observasjonen var at elevenes tekstforståelse var god, da elevene kunne svare på de spørsmålene som ble stilt og at de hadde forstått tekstens betydning og handling. Bodil mener at litterære samtaler har en innvirkning på elevenes tekstforståelse, siden elevene blir vant med å måtte se bak det som står i teksten og lese mellom linjene, samt det å kunne kjenne igjen og kunne si noe om teksten uten at det står der. Gudrun mener også at litterære samtaler har innvirkning på elevenes tekstforståelse, siden elevene bearbeider teksten

på flere måter og lærer seg å lese mellom linjene. Hun mener også at det har en innvirkning da elevene får diskutert teksten og betydning og at de lærer at teksten kan ha en annen betydning enn det som egentlig står der, samt også siden elevene kan støtte seg på bildene og utvikle tekstforståelsen gjennom disse. Både Gudrun og Bodil mener at bildebøker og litterær samtale har en innvirkning på elevenes tekstforståelse.

4.2.3 Arbeidsmetoder

Alle informantene nevner at arbeidsmetodene deres med tekstene og den litterære samtalen er i fellesskap i klassen, og at den litterære samtalen ofte er lærerstyrt. Magdalena påpeker også gjennom intervjuet at de har noe gruppearbeid og stasjonsarbeid, men at det en god periode nå ikke har vært slik at elevene flytter seg fra stasjon til stasjon, men at de heller arbeider i 15 minutter med et gitt sett oppgaver og rullerer i fellesskap på disse. Dette kommer av at klasserommet begrenser dem. Hun nevner også at i den litterære samtalen er det ofte er de faglig sterke elevene som får ordet. I vår observasjon av Magdalena så vi at den litterære samtalen var lærerstyrt og at det ble spørsmål-svar-basert og at det ble lite flyt i samtalen. Gudrun påpeker også gjennom intervjuet at de bruker å arbeide i små grupper og individuelt. For at en litterær samtale skal la seg gjøre, vil det kreve en felles tekst. En litterær samtale er noe man gjør i fellesskap, enten som hel klasse eller i grupper, da blir man nødt til å lese en felles tekst.

De sitter to og to sammen, men ellers så er det liten plass om de skal sitte en og en, eller gruppevis kunne ha fungert, men vi liker best at de sitter to og to, sammen med læringspartner, for det er tryggest, og de liker egentlig godt å sitte to og to. (Bodil)

Slik vi oppfatter det Bodil påpeker er at de ser potensialet i å jobbe gruppevis, men at de prioriterer å jobbe to og to. Det er tryggest for elevene å arbeide sammen med læringspartner og dette er noe elevene foretrekker. Her blir det tatt hensyn til elevenes trivsel.

4.2.4 Lesestopp

Når det kommer til lesestopp ser vi at informantene prioriterer dette ulikt. Magdalena nevner at det kommer litt an på hvor lang teksten er. Hun sier at hun samtaler med elevene etter de har lest i hvert fall. Gjennom observasjonen la vi merke til at det ikke ble brukt lesestopp. Bodil

påpeker at hvis det blir mye begreper bruker de lesestopp. Og at de leser et og et avsnitt for så å stoppe opp for å avklare begreper. Gudrun er nøye med bruken av lesestopp og snakker om det de har lest. Hun bruker også å snakke med elevene om hva ulike ord betyr. Hun nevner også at de avkoder begreper underveis mens de leser.

Magdalena påpeker at de går gjennom vanskelige begreper på stasjonsarbeid og at lesing av tekster på sidemål er noe vanskeligere for elevene, da det er mange nye ord og begreper som må gås gjennom og brukes en del tid på. Bodil har noen elever i klassen som hun omtaler begrepsfattige, så hun bruker en del tid på å gå gjennom begreper med elevene. Gudrun bruker bildene til teksten for å kunne koble hva de vanskelige begrepene kan bety og for at elevene skal få en større forståelse av teksten. Hun nevner også at de kan lese en tekst, for så å selv lage bilder til teksten. Dette for å kunne skape en bredere forståelse av teksten. Ut fra disse funnene kan det se ut som at lærerne særlig vektlegger lesestopp til begrepsavklaringer og ikke til det som teksten handling.

4.3 Etterlesefasen

I etterlesefasen går det igjen hos alle informantene våre at de snakker om teksten. Magdalena nevner også et oppgaveark hvor det står skrevet to spørsmål og resten av arket er linjert. Denne arbeidsmetoden ble brukt når vi var inne og observerte. Her så vi at elevene fikk mulighet til å koble seg på før den litterære samtalen sammen med andre elever i klassen. Her gir hun elevene som sliter med å konsentrere seg, og som kanskje ikke fikk med seg alt de leste en mulighet til å bearbeide tekstens handling. Dette vil gi de en større mulighet til å delta i samtalen. De bruker også hvis det er mulighet å sammenlikne bok mot film. Klassen til Bodil pleier også å reflektere rundt bøkene og teksten de har lest gjennom å se på blant annet betydning. De bruker også Smart Oppvekst sine 20 karakteregenskaper, hvor de leser teksten og prøver å finne ut av hvilken egenskap det er teksten vil fram til og hvor de i teksten kom fram til hvilken egenskap teksten omhandlet. Disse karakteregenskapene, som har fokus på positive egenskaper. Noen av disse egenskapene er omsorg, tålmodighet og ansvarsbevissthet. Gudrun nevner at hun øver med elevene på å reflektere gjennom å snakke om det de har lest og det de ser på bildene. Gudrun bruker også å skissere tegninger til tekst hvor de prøver å finne fram til enda mer betydning med teksten.

4.3.1 Typer spørsmål

I hvilke typer spørsmål informantene stiller når de har en litterær samtale, kan vi se at det er mye felles trekk til alle informantene.

Jeg prøver jo å stille spørsmål som de må reflektere over. Og kanskje svare de en ting også er jeg ikke helt fornøyd med hva de svarte også stiller jeg oppfølgingsspørsmål for å se om de har sett tema som ikke er veldig synlig. (Magdalena)

Det vi kan se ut fra det Magdalena forteller er at hun prøver å stille refleksjonsspørsmål slik at elevene må reflektere over det som står i teksten. Hun stiller også oppfølgingsspørsmål når hun ikke er helt fornøyd med svarene til elevene for å få de til å svare mer utfyllende. Dette så vi også gjennom observasjonen. Noen elever ga kanskje litt korte og lite utdypende svar. Da stilte hun oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å svare mer utdypende. Vi la også merke til at det ble brukt refleksjonsspørsmål for å få elevene med i samtalen. Magdalena brukte også opptak for at elevene skulle kunne høre hverandre, og kunne komme med innspill til andres svar.

“*Rett og slett refleksjonsspørsmål*” (Bodil). Det vi kan se her er at Bodil også bruker refleksjonsspørsmål. I intervjuet nevner hun også at enkelte spørsmål vet man at kommer i forhold til de ulike temaene man er innom i de ulike bøkene.

Gudrun bruker også mye refleksjonsspørsmål og synes det er viktig å lære elevene å reflektere. Hun bruker også noen veiledende spørsmål. “*Ikke legge føringer, men komme med eksempel. Men om jeg deler mine tanker så er det lettere for de å komme med deres*” (Gudrun). Slik vi ser det gjennom intervjuet prøver hun og ikke legge føringer, men kan komme med tanker som hun selv har for at det skal kunne åpne opp for elevenes tanker. Hun påpeker at hun bruker enkle spørsmål på et lavt nivå og ikke bare stiller de store spørsmålene. Hun nevner også det å kunne sette seg inn i andres situasjoner, og at hun vektlegger litterære samtaler på grunn av dannelse av mennesker, hvordan man er med hverandre og dette samspillet.

4.3.2 Aktiv deltakelse

Magdalena forteller at hun spør elevene, også de som melder seg ut. Dersom noen melder seg ut, spør hun dem og dette gjør hun for at elevene alltid må være påkoblet. Hun påpeker også at

hun vet at det er flere i klassen som kvier seg for å svare på spørsmål og være deltakende i samtalen, som igjen gjør det enklere for henne og ta hensyn til disse elevene. Som nevnt tidligere i analysen, så må det brukes mer stemme i dette klasserommet, noe som gjør det enda vanskeligere for enkelte elever å delta i samtalen. Gjennom observasjonen la vi merke til at det ofte var de samme elevene som rakk opp handa og svarte, samt at Magdalena tok hensyn til disse elevene som ikke er trygg nok i klasserommet.

Bodil påpeker i intervjuet at hun ofte gjennomfører litterære samtaler på et nivå som er tilpasset elevene. Dette er fordi alle skal ha muligheten til å delta. Dersom hun gjennomfører samtaler på et høyt nivå, vil det være mange elever som melder seg ut av samtalen.

Jeg tenker at det har jo mye med hva de leser, som sagt den bildeboka, eller de fleste bildebøkene vi har hatt oppe på skjerm har fengst veldig, altså vi har hatt boka og tatt bilde av sidene slik at de også kan ha bildene på stor skjerm i klasserommet. For da ser alle de og kan være med, slik at det er tilgjengelig for dem på en måte. (Bodil)

Ut ifra det Bodil sier, så ser vi at hun bruker mye bildebøker for å tilrettelegge slik at elevene blir så aktive deltakere som mulig. Her blir det tatt hensyn i forhold til at bildebøkene fenger elevene godt, som kan gjøre at de blir mer engasjerte i samtalen. I tillegg gjør hun oppslagene i boka tilgjengelig for elevene via storskjerm. Dette kan gjøre at det blir lettere for elevene å delta i samtalen da de ser bildene til enhver tid under samtalen.

Gudrun forteller at hun bruker noen startere, og at hun spør elevene. Hun prøver å ikke bruke så store spørsmål, men heller starte litt lavt for å få alle med. Gudrun bruker også bildebøker i den litterære samtalen for å få alle elevene med, på denne måten kan de diskutere hva bildene betyr i forhold til teksten.

4.4 Oppsummering

Vi har gjennom analysen av intervjuene og observasjonen av Magdalena kommet fram til noen funn som kan ansees som de viktigste. Et av disse funnene er valg av litteratur, på grunn av at to av informantene bruker bildebøker for å tilrettelegge slik at alle elevene har mulighet til å delta i samtalen. Et annet funn innenfor valg av litteratur er bruken av felles skjønnlitterær tekst i litterær samtale. Alle informantene våre nevner at de bruker litterære samtaler i samfunnsfag og fagtekster. Dette vil kunne klassifiseres som en samtale om tekst og ikke en litterær samtale,

da en litterær samtale krever en skjønnlitterær tekst. Gjennomføring og aktiv deltakelse er to kategorier som vi også ser på som viktig, da dette går opp mot vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Gjennom intervjuene og observasjonen av Magdalena opplever vi at de arbeider nokså likt med litterære samtaler, men det er noe ulikt i forhold til hvordan de får elevene til å delta aktivt i samtalen. Hvilke typer spørsmål er også en relevant del av våre funn. Dette kommer av at vi ser gjennom intervjuene at hvilke spørsmål som blir stilt, vil påvirke hvor aktivt elevene deltar i samtalen. Spørsmålstypen vi ser i intervjuene som blir mest brukt er refleksjonsspørsmål.

5.0 Drøfting

Gjennom våre funn i analysen har vi sett at noen av kategoriene kan slås sammen i samme underkapittel i drøftingen. De kategoriene vi tar med oss fra analysen er planlegging, lesing i klasserommet, gjennomføring av de litterære samtalene, valg av litteratur, tekstforståelse, arbeidsmetoder, lesestopp, etterlesefasen, typer spørsmål og aktiv deltakelse. Det vi har slått sammen av kategorier er tekstforståelse og lesestopp, og aktiv deltakelse og typer spørsmål. Det ble naturlig for oss å drøfte disse sammen opp mot teori, siden de vil kunne påvirke hverandre. Vi har valgt å bruke modellen fra Langer (2010) *figur 1* i drøftingen av funn som går på leseposisjonene innenfor faseinndelingen. Altså vi vil dele våre kategorier i struktur etter hva som passer innenfor førlesefase, lesefase og etterlesefase. I inndelingen førlesefasen, finner vi kategoriene planlegging, valg av litteratur, felles tekst og introduksjon til lesingen. Inndelingen av kategorier i lesefasen, er kategoriene lesing i klasserommet, lesestopp, gjennomføringen av de litterære samtalene og aktiv deltakelse. De kategoriene som går inn under etterlesefasen, er etterlesefase, lærerens valg av arbeidsmetoder og samtalen i klasserommet. Grunnen til at vi har gjort det på denne måten er for å kunne dele det inn i den naturlige strukturen arbeid med skjønnlitteratur vil gi. I dette kapitlet skal vi drøfte våre funn opp mot aktuell teori.

5.1 Planlegging av litterær samtaler

Børresen (2015, s. 26) deler gjennom sine erfaringer at samtaler må planlegges og ha en fast og gjenkjennelig struktur med klar begynnelse og slutt, og at det arbeidet som elevene har gjort i samtalen, settes inn i en større sammenheng. Slik vi oppfatter det gjennom intervjuene, så har informantene våre ulike syn på planlegging av den litterære samtalen. Magdalena planlegger ved å forberede seg på leseteksten. Bodil bruker ikke å planlegge litterære samtaler, planleggingen skjer heller til de lengre timene. Gudrun derimot sier at hun bare planlegger ved å forberede seg på tekst og tema. Ut fra intervjuet kan det virke som om hun planlegger mer enn hun selv tror. Slik to av informantene forbereder seg til litterære samtaler, virker det ikke som de har en klar plan og at samtalen dermed blir tatt på sparket. Siden våre informanter forteller at de planlegger ingenting til lite, mens Børresen (ibid.) påpeker at en litterær samtale må planlegges, tenker vi at litterære samtaler bør være til dels planlagt, for eksempel gjennom tekst, tema og enkelte spørsmål. Det er viktig at man som lærer på noen punkter har forberedt seg slik at man har en plan til timens formål, hensikt og eventuelt spørsmål fra elever. En annen sak som er viktig er at den litterære samtalen ikke er for planlagt, da man ikke vet elevenes svar

eller spørsmål, noe som gjør at man ikke vet hvilken vei den litterære samtalen tar. Da er det viktig at man som lærer kan ta samtalen til dels på sparket, for å kunne holde samtalen i gang, selv om den ikke går den veien og ender slik man har tenkt. Dette er en sak som man bør ta høyde for som litteratur og leselærer. Slik som Gudrun har nevnt i intervjuet, planlegger hun ikke mer enn tekst og tema, da hun selv føler at hun da legger for store føringer på samtalen. Dersom det blir for store føringer vil dette være med på å undergrave elevenes synspunkter, tanker og ideer. Om man ikke tar høyde for at elevene kan ha andre svar enn hva man har planlagt etter, kan det være med på å gi elevene en dårlig opplevelse av den litterære samtalen. Det vil også være med på å gjøre at elevene muligens ikke vil delta like mye ved neste samtale, dersom man avslår elevenes svar som ikke er helt riktig i forhold til hva man har planlagt. Dette kan gjøre at elevene vil miste motivasjonen. Slik vi oppfatter lærernes intensjoner med lite planlegging av de litterære samtaler, så er det for at samtaler skal være mest mulig åpne slik at samtalen kan gå i ulike retninger og ikke ha for store føringer. Slik Børresen (ibid.) påpeker, så er det å planlegge en samtale opp mot elevenes arbeid det som gjør at samtaler blir vellykket. Vi tenker det er viktig å ta i betraktning at alle er ulike og har ulik erfaring med hva som fungerer for deres undervisningsmetoder og deres gruppe. For enkelte vil det fungere og planlegge alt til punkt og prikke, mens for andre vil det ikke fungere.

5.2 Felles tekst

Ut fra svarene i intervjuene kan det virke som om at informantene våre er usikre på hva begrepet litterære samtaler går ut på. Det ble påpekt at en litterær samtale ble brukt i arbeid med fagtekster, og det kommer også fram at én av informantene sine erfaringer med en litterær samtale kommer fra samfunnsfagstudiene. Det kan virke som våre informanter mener en litterær samtale er en generell samtale om tekster i undervisningen, og ikke en samtale om skjønnlitterære tekster. Fagtekster og skjønnlitteratur er to ulike tekstsjangere. Derfor vil det også være naturlig at samtaler om tekstene vil bli vidt forskjellige. Den ene vil bli en samtale om tekst, mens den andre vil kunne bli en litterær samtale. Hvis ikke en skjønnlitterær tekst blir prioritert i felles lesing, kan man ikke kalle det for en litterær samtale, siden en litterær samtale krever en skjønnlitterær tekst. Ut ifra intervjuene ser det ut som at de bruker elementer fra en litterær samtale når de samtaler om tekster i andre fag og generelle fagtekster. Dette har gjort at det har vært problematisk for oss å forstå om informantene skiller mellom at de bruker litterære samtaler til skjønnlitteraturen eller om de bruker lesestrategier opp mot fagtekster.

En sak som kom fram i intervjuene, som også kommer fram i den tidligere forskingen vi har sett på er at en felles tekst får generelt liten plass i klasserommet. Den teksten som ofte blir brukt i fellesskap er fagtekster. I intervjuene forteller informantene våre at de ofte bruker fagtekster til litterære samtaler. Dette er også noe som Ottesen og Tysvær (2017) kom fram til gjennom sin forskning. Gjennom samtalene som de hadde, kom de fram til at det er lite fokus på å dra skjønnlitteraturen inn i undervisningen, og at det heller blir brukt fagtekster i undervisningen. Ut fra dette kan vi se at skjønnlitteraturen og lengre tekster får lite plass når det skal leses en felles tekst. Dette vil igjen gjøre at det vil bli mindre mulighet for å kunne gjennomføre litterære samtaler. Informanten Magdalena påpeker at det er mye faglitteratur og fagtekster som blir brukt, og at skjønnlitteraturen blir prioritert som den éne felles teksten de leser i halvåret. Hvis en litterær samtale blir brukt såpass sjeldent, vil dette kunne gjenspeiles i flyten i den litterære samtalen og elevenes litterære forståelse. Det vil kreve mye øving for at elevene skal bli gode på dette, og kunne bli selvstendige i samtalen. I tillegg vil dette gå utover de elevene som sliter med å forstå en tekst, da de ofte er avhengige av å snakke om teksten for å forstå tekstens mening.

5.2.1 Valg av litteratur

Når informantene våre velger ut litteraturen til undervisningen, ser vi flere fellestrekk. De fleste bruker undervisningssider på Facebook for å finne tips til bøker som passer til de ulike alderstrinnene. Slike sider kan være fine å bruke for å finne tips. For mange kan det være en utfordring å finne bøker som de tror kan fenge klassen. Det er viktig å finne bøker som vil fenge flest mulig i klasserommet, både gutter og jenter, noe som Bodil påpeker er viktig for henne når hun skal velge litteratur. Når man leter etter tips på en slik side, vil man kunne få tips til litteratur som fenger og som har funket på andre klasser tidligere. I tillegg vil man kunne finne litteratur som passer ulike temaer man er innom. Noen av dem bruker også å snakke med elevene og kollegaer for å få tips og ønsker til litteratur. Dette er et flott eksempel på delingskultur i kollegiet. Slik den ene informanten vår ordla det *“snakker mye med barna også da, for om de ikke synes det er interessant, så er det jo, ja.”* Gjennom å spørre elevene om deres ønsker og tanker om litteratur, vil elevene også kunne føle at de har eierskap til arbeidet, noe som der igjen vil være med på å kunne motivere dem i samtalen.

Det er to av informantene våre som nevner at de bruker bildebok i litteraturundervisningen. Begge to er aktive i bruken av bildeboka, da de ser at dette er noe som fenger elevene. Som

Bodil har nevnt, så har hun brukt flere bildebøker med kontroversielle temaer, og kommet med flere eksempler på bøker som passer til dette. Ved bruk av bildebok til å snakke om vanskelige temaer som død eller vold i hjemmet, vil bildene i bøkene kunne hjelpe elevene å sette det i perspektiv. Når de ser bilder fra boka, er det kanskje lettere for noen å forstå enn om det bare var tekst. Gjennom å bruke bildebøker kan man også enklere få elevene til å posisjonere seg i forhold til tekst og bilde gjennom Langers (2010, s. 10-24) forestillingsverdener. Forestillingsverdenene kan brukes i arbeid med litteratur for å kunne skape en bredere forståelse, og bevege seg gjennom teksten på en annen måte enn om man leser teksten uten hensikt. For å kunne bruke forestillingsverdenene er det viktig at man har en form for kunnskap om disse, og hvordan man kan bruke de. Mange elever sliter med å få med seg det de leser, så det å kunne se på bilder samtidig som de leser teksten, tror vi at for mange kan hjelpe. Ikke minst er det lettere for disse elevene å lese bildebøker generelt enn om det bare var en lang tekst, nettopp fordi bildebøker legger som oftest opp til å kunne bruke lesestopp til oppslagene. Vi ser at informantene våre arbeider strukturert med dem på denne måten, gjennom å ha den på storskjerm slik at alle kan se disse. Dermed kan man legge opp til lesestopp til hvert oppslag siden man har ett og ett oppslag på skjermen. Elevene får tid til å kunne se på bildene og undre over hva som skjer videre og hva som skjer på hvert oppslag. Det å kunne se sammenhengen mellom tekst og bilde kan også gjøre boken mer spennende for enkelte elever. Nettopp dette blir også nevnt av Gudrun, det å kunne bruke bildebøker for å kunne tilrettelegge for en differensiert elevgruppe. Dette vil være viktig for å skape leseglede hos elever som generelt sliter med lesing og tekstforståelse. Bildebøker har en fordel med at de er relativt korte og illustrasjonene på oppslagene kan være til hjelp under arbeid med forestillingsverdener og forestillingsbygging. Slik vi ser det gjennom informantenes svar er at bildebøker blir mye prioritert nettopp for å være et stillas gjennom lesingen og den litterære samtalen.

5.3 Introduksjon til lesingen

Det vi ser ut ifra det informantene våre sier, så er det bare en av dem som forteller om hvordan de jobber i førlesefasen. Hun begynner med å introdusere boka, før hver leseøkt snakker de om det de leste forrige gang. Ifølge Fuglestad et al. (2017, s. 52) kan man bruke en litterær samtale også til å snakke om hva elevene tror boka handler om, og eventuelt tema. Når man starter med å snakke om boka og hva elevene tror den handler om, vil gjøre at vekke tanker hos elevene, som der igjen også kan gjøre at elevene kan bli mer engasjerte i arbeidet med teksten. Det kan også vekke nysgjerrighet hos elevene, da elevene selv kan skape en egen forforståelse til

teksten. Det er også viktig å ha disse samtaler før lesingen starter, noe vi så i observasjonen vår at ble prioritert. Ifølge Langers (2010) teori om forestillingsverdener, kan man klassifisere introduksjon til lesingen innenfor forestillingsverdenen *å være utenfor og på vei inn*. I denne forestillingsverdenen vil elevene kunne skape hypoteser og tanker til teksten. Elevene kan også knytte den nye teksten til tekster de tidligere har lest eller opplevelser de har hatt tidligere, og dermed videreutvikle deres hypoteser. Elevene blir mer til stede i lesingen gjennom å snakke om tekst eller bok før lesingen begynner, noe som også gjør at elevene er mer påkoblet under lesingen. Dette vil kunne gjøre at de leter etter en dypere mening med teksten. I tillegg vil en samtale om det de har lest tidligere, før de starter den neste leseøkten, også kunne bidra til å minne elevene på det de har lest.

5.4 Lesing i klasserommet

Ut ifra intervjuene ser vi at det er i stillelesingen at skjønnlitteraturen blir mest brukt. Elevene får selv velge bøker de vil lese og kan da velge innenfor deres interesser, noe som vil kunne påvirke lesingen positivt. Dette kan gå motsatt vei dersom læreren skulle valgt bøker for elevene. Ellers blir det poengtert at det er mest faglitteratur og fagtekster som får plass i undervisningen. Det blir prioritert stillelesing hver dag med lesekvart og etter hvert friminutt for at elevene skal holde seg rolig før neste time starter. Rosenblatt (1994, s.22-47) hevder at den estetiske lesingen omhandler innlevelse i teksten, engasjement for teksten og opplevelsen som teksten gir, som gjør at den handler om leserens følelser. Når skjønnlitteraturen blir mest prioritert under lesekvarten og stillelesingen, vil ikke lærerne kunne følge opp om den estetiske lesingen er tilstrekkelig til stedet hos elevene. Det er ikke en selvfølge at den estetiske lesingen inntreffer hos elevene selv om de leser skjønnlitteratur de selv har valgt. Dette kan komme av at de ikke klarer å leve seg inn i teksten ved å bruke forestillingsverdenene til Langer (2010). Det er gjennom en felles tekst at lærerne vil få muligheten til å fange opp om den estetiske lesingen forekommer hos elevene gjennom den litterære samtalen. Dette vil også kunne bli påvirket av hvilken bok elevene leser, om boken fanger elevene gjennom deres interesser, eller ikke. For at den estetiske lesingen skal kunne gi elevene en positiv opplevelse og engasjement for teksten, vil det være avgjørende at teksten treffer elevene gjennom deres interesser, som igjen gir elevene økt leseglede. Det man kan si som positivt når lesekvarten blir prioritert, er at elevene får lest hver eneste dag og at eleven får selv velge hva de vil lese.

Det er viktig å lese ofte for å bli gode lesere. Stillelesing er en individuell aktivitet, som ikke er strukturert. Gjennom å bruke stillelesing i klasserommet vil man ikke kunne kontrollere/kartlegge elevenes lesing, leseforståelse og tekstforståelse. Siden stillelesingen blir brukt til lesekvart, vil det også da være slik at elevene leser ulike bøker. Det vil da ikke være mulig å gjennomføre en litterær samtale, da som oftest ingen av elevene leser samme bok. Hvis elevene leser samme bok gjennom stillelesing, vil det være mulig å gjennomføre en litterær samtale. Her igjen vil det da være behov for en noe mer strukturert lesing, slik at alle kan stille på lik linje under samtalen. En negativ side av lesekvarten og stillelesing er at det ofte kan bli for lite variasjon. Det går mye i det samme hver eneste dag, og i tillegg arbeider man ikke videre med teksten. Dette kan gjøre at elevene får dårlige assosiasjoner med lesing på grunn av den ensformige måten lesekvarten gjennomføres på. En annen negativ side med stillelesingen er at man som lærer ikke vil kunne kontrollere om elevene får bygd opp forestillingsverdenene (Langer, 2010, s. 10-24), når de beveger seg gjennom teksten. Som lærer skal man legge til rette for at elevene utvikler litterær kompetanse, med dette menes evne til å lese mellom linjene, bygge forestillingsverdener og fylle teksten tomrom. Disse tre punktene elevene skal utvikle vil kunne brukes som stillas til tekstforståelsen. Ved at vi lærer elevene dette vil elevene kunne skape en bredere forståelse av teksten. Dette kan skje under en litterær samtale.

Når det kommer til høytlesingen ser vi at skjønnlitteraturen får lite plass. En informant forteller at høytlesing ofte brukt til felles lesing i mattiden. Vi kan se at det er fagtekstene som blir mest prioritert innenfor høytlesing i undervisningen. Dette vil kunne omtales som efferent lesing. Efferent lesing defineres av Rosenblatt (1994, s. 22-47) som den typen lesing hvor man leter etter svar og hente informasjon fra teksten. Denne formen for lesing blir ofte brukt i forhold til prøver eller svar på oppgaver til teksten. Slik vi ser det fra intervjuene, vil den efferente lesingen finne sted i lesing av fagtekster i naturfag og samfunnsfag, men den vil også kunne finne sted under lesing av skjønnlitteratur, og litterære samtaler. For eksempel når man bruker lesestopp for å avklare begreper i teksten. Vi kan si at den efferente lesingen er målrettet lesing hvor vi har som formål å lete etter informasjon for å få noe ut av teksten. Samtale om fagtekster blir ofte brukt til begrepsavklaring slik at elevene skal forstå hva teksten handler om. Når den efferente lesingen blir prioritert til lesing av fagtekster som felles høytlesing, vil det som sagt ikke kunne bli en litterær samtale, men samtale om tekst.

5.4.1 Lesestopp

Alfheim og Fodstad (2014, s. 30-34) definerer lesestopp som naturlige stopp i lesingen hvor man inviterer elevene til en samtale for å kunne stille spørsmål og reflektere over hendelsene i teksten. Lesestopp er en funksjon som man kan bruke for å koble elevene på samtalen og forberede dem på å måtte lete i tekst og bilde for å sammen kunne reflektere over spørsmål og handling. Fuglestad et al. (2017, s. 53) understreker også at gjennom lesefasen kan man bruke en litterær samtale gjennom å bruke hyppige lesestopp. På denne måten kan man enten samtale etter hvert kapittel eller underveis i kapitlene dersom dette er nødvendig. Gjennom lesestoppene kan man snakke om for eksempel handlingen og karakterene, og at elevene på denne måten kan få muligheten til å bevege seg gjennom teksten og kunne posisjonere seg i Langers (2010, s. 10-24) forestillingsverdener for å se videre på tema og tekst. Det vi så gjennom observasjonen vår var at lesestopp ikke ble brukt hyppig, men den samtalen som nevnes her om lesestopp om handling og karakterer, ble brukt i den litterære samtalen helt til slutt. Louise Rosenblatt (1994, s. 131-174) sier gjennom sin transaksjonsteori at tekstbetydning oppstår i leseren som svar på tekst og at hver leser befinner seg på en bestemt måte som generelle erfaringer, evne, kjønn og kultur. Våre informanter bruker lesestopp på ulike måter, den ene informanten sier at det kommer an på lengden på teksten, men at de uansett snakker om teksten etter de har lest. De to andre informantene bruker lesestopp for å kunne avkode begreper, og er nøye på å stoppe opp etter for eksempel ett og ett avsnitt for å kunne gjøre nettopp dette. Alle informantene bruker lesestopp for å kunne avkode begreper, som da også blir mest brukt ved lesing av fagtekster. Gjennom å bruke lesestopp underveis i samtalen og lesingen vil man kunne avklare ulike begreper og sammen reflektere over tekst og bilde. Dersom elevene ikke forstår enkelte begreper i teksten, vil det være vanskelig å kunne oppnå en full forståelse av teksten. Å bruke lesestopp for å avkode begreper er tydelige eksempler på efferent lesing. Ved å bruke lesestopp aktivt i lesingen vil man kunne gi elevene et godt utbytte for å kunne være med i samtale og diskusjon om teksten. I arbeidet med tekst i forhold til Rosenblatts transaksjonsteori vil tekstforståelsen i klassen ha en stor innvirkning på hvilken forståelse av teksten man oppnår i klasserommet.

Leseforståelse omhandler å kunne skape mening ut fra det man leser, som også kan omtales som en nøkkel til å få informasjon, kunnskap og opplevelser gjennom møtet med tekst (Roe, 2014, s. 24). To av våre informanter mener at litterære samtaler har en innvirkning på elevenes tekstforståelse. Den siste informanten er usikker på om det er de litterære samtalene som gjør det, eller om det er en modningsfase elevene har gått gjennom, eller om det kommer av en

blanding av disse to, men hun ser en endring. Som Roe (2014) bemerker, hvis man skal kunne forstå en tekst kreves det konsentrasjon om innholdet i teksten, men at det også vil være viktig at vi som lesere tolker, resonnerer og trekker slutninger mens vi leser. Det er viktig at elevene er påkoblet og forberedt før en litterær samtale. Hvis man i fellesskap skal kunne diskutere seg fram til tekstens mening, må elevene være konsentrerte og fokuserte. Hvis ikke elevene er til stede i samtalen, vil ikke elevene ha noe utbytte av samtalen. I en litterær samtale skal man i fellesskap prøve å komme fram til tekstens betydning, og da har også elevene en jobb de skal gjøre i samtalen. Dette er også noe som Vygotsky (1978, s. 151-165) påpeker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, hvor barn gjennom dialog og samtale vil kunne utvide leseforståelsen fra det individuelle til et mer kollektivt rom. Det er ikke læreren som skal finne svarene for elevene. Læreren skal være med på å hjelpe elevene til å holde samtalen i gang, men det er elevene som skal resonnerer og diskutere seg fram til svarene. Det er dette som vil gjøre at elevene lærer av hverandre og sitter igjen med mest mulig utbytte. På denne måten kan litterære samtaler være et viktig verktøy å bruke i en slik sammenheng, da man i fellesskap kan diskutere seg fram til en felles forståelse og en felles mening.

5.5 Gjennomføringen av den litterære samtalen

Alle informantene våre poengterer at de alltid bruker litterære samtaler for å kunne snakke om det de har lest. Alle velger å bruke en litterær samtale etter at de har lest. De poengterer at de snakker om det de har lest, drøfter og reflekterer sammen. Det er nettopp dette litterære samtaler handler om. Det er viktig å snakke om det man har lest for å sitte igjen med en forståelse av teksten. Det er mange elever som sliter med å forstå det de leser og få med seg alt som står i teksten. Noen av våre informanter forteller også at de har enkeltelever som ikke får med seg teksten om man skal lese individuelt, eller er begrepsfattige, og noen elever har lav måloppnåelse. For at elevene skal sitte igjen med en større forståelse er det da viktig å gjennomføre en litterær samtale. Aase (2005, s. 106) mener den litterære samtalen spiller en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Hun mener også at den litterære samtalen fungerer på sitt beste gjennom et dynamisk utviklingsmoment i forhold til lesing, nettopp fordi den tvinger oss til å stoppe opp og se på lesingen, og fordi vi på denne måten blir nødt til å møte andre lesinger enn vår egen. Når vi møter andre lesinger gjennom en litterær samtale, vil man møte ulike meninger og tolkninger om teksten. Dette vil kunne være nyttig for svært mange elever. Man kan få en ny forståelse av teksten, og man kan lære av hverandre. Man kan vil kunne se ulike perspektiver på teksten og på denne måten finne nye funn i teksten som man

kanskje ikke har sett selv når man har lest teksten. For elevene vil det være positivt å kunne lære av hverandre. Som Aase (ibid., s. 107) poengterer, så vil elevene på denne måten få mulighet til å utvikle sin egen forståelse av teksten gjennom å språkliggjøre den, og kan også på denne måten bli utfordret i sin egen forståelse når de møter de ulike tolkningene som andre elever i klassen har.

Gjennom vår observasjon av Magdalena kunne vi se at hun brukte opptak i samtalen med elevene, men på grunn av klasserommet fikk man ikke oppnådd den funksjonen man skulle ønsket. Børresen (2016) bemerker også at læreren kan bruke opptak under samtalen. Siden klasserommet er en tidligere kantine, er det mye ekko i rommet og det er vanskelig å høre hva elevene og lærer sier. Hadde klasserommet vært optimalt, altså som et ordinært klasserom, ville man kunne spilt videre på hverandres tanker og ideer, og kunnet åpnet opp for en diskusjon og ikke bare spørsmål-svar-sekvens. Ved å bruke opptak i samtalen vil man kunne skape mestringsfølelse hos elevene. Dette fordi at deres innspill blir gjentatt kan oppleves som at innspillet ble akseptert av læreren og er åpent for å kunne spilles videre på.

Slik vi har nevnt i teorikapitlet, mener Iser (1981, s.104) at tekstens betydning ligger skjult, og meningen til teksten kommer fram først gjennom leseprosessen. Å skape betydning av teksten er en individuell prosess, hvor leseren selv finner en tolkning av teksten. I tolkningsprosessen vil man åpne opp for å kunne sette disse tolkningsaspektene i relasjon til hverandre. I tillegg til Iser (ibid.) har vi Eco (1994, s.15-16), som lager et bilde av teksttolkningen som turer gjennom en skog. Her har man flere ulike veier man kan velge selv mens man fortolker. Det er umerkede stier og veier gjennom teksten hvor leseren blir tvunget til å ta valg på hvilken vei de skal gå. Elevene vil kunne diskutere med hverandre og sammen komme fram til et felles punkt, som vil være målet gjennom arbeid med litteratur. Siden tekstens betydning ofte ligger skjult, og man gjennom leseprosessen prøver å finne meningen til teksten, vil man gjennom de litterære samtalerne arbeide med å tolke teksten sammen. Det første man gjør i leseprosessen er å tolke teksten individuelt, deretter tolker man den sammen gjennom den litterære samtalen. Dette skjer fordi man skal komme til en felles endestasjon og en felles tolkning av teksten. Som informantene påpeker i deres arbeid gjennom de litterære samtalerne, vil de på denne måten komme fram til en felles betydning av teksten.

5.6 Aktiv deltakelse

I forhold til aktiv deltakelse i en litterær samtale forteller to av informantene våre at de spør elevene dersom de melder seg ut. Dette kommer av at elevene alltid skal være påkoblet under den litterære samtalen, og elevene ikke vet hvilke spørsmål eller påstander som vil komme underveis i samtalen. Et viktig punkt for å få elevene til å bli aktive deltakere i en litterær samtale er å få dem motivert for samtalen. Roe (2014, s. 38-39) påpeker at motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese. Hvis elevene ikke ser nytten av å lese, vil de da være vanskelig for dem å konsentrere seg om innholdet i teksten. Da vil det ikke hjelpe å ha gode leseferdigheter (ibid.). Dersom elevene er motivert for samtalen vil man kunne få til en større diskusjon og en større samtale om teksten og tema. Dette forutsetter at teksten er av interesse og er fengende for elevene. I kategorien, valg av litteratur, ser vi at to av våre informanter bruker bildebøker for å kunne tilrettelegge for elevenes lesing. Begge informantene opplever at bildebøkene i stor grad har hjulpet med å få elevene aktive i den litterære samtalen, siden de kan forstå teksten ut fra bildene og dermed skape en større forståelse av teksten. De poengterer også at det å ha oppslagene i bildeboken på storskjerm gjør at den er tilgjengelig for alle og de kan enklere diskutere hva de ser på bildene og hva de legger merke til i teksten. Dette vil kunne gi elevene mulighet til å kunne komme med innspill og innfallsvinkler til tema og tekst, som også vil gjøre dem til aktive deltakere i samtalen. Dette vil også komme an på elevenes motivasjon og engasjement. Dersom elevene for eksempel ikke opplever støtte fra lærer eller medelever, vil dette gjøre den litterære samtalen uattraktiv for eleven og den vil mest sannsynlig melde seg ut av samtalen. Gudrun påpeker at elevene er glade i å prate, så når hun velger å bruke en bildebok vil hun åpne opp for enda bedre flyt i samtalen. Vi ser at når lærerne prioriterer å bruke bildebøker i litteraturundervisningen, så gjør dette noe med klassen. Det åpner enklere opp for dem å prate, da de ikke nødvendigvis får med seg alt som skjer i teksten, men klarer å bidra ut ifra bildene i boka. Dette gjør at en større del av klassen bidrar i samtalen, som igjen gjør at samtalen får en bedre flyt.

Rosenblatt (1994, s. 131-174) bemerker gjennom sin transaksjonsteori at en litterær tekst ikke er fast eller endelig i leser-responsteori. Dermed vil man ikke komme fram til en fast og endelig mening. Resultatet av det transaksjonelle forholdet mellom tekst og leser er litterær mening. Det vil være avgjørende at lærerne påpeker for elevene at det ikke er noen fasit, for å kunne gjøre samtalen åpen for elevene, slik at de kan komme med tanker og meninger uten at de er redde for å svare feil. Dette er ofte en gjenganger for at elevene melder seg ut av samtalen. Når lærerne tilrettelegger gjennom bruken av bildeboka og de ser på bildene opp mot teksten, kan

det åpne opp for flere svar fra elevene hvis de på forhånd vet at ingen svar er feil. Alle vil kunne ha ulike tolkninger når de ser på bildene, og det skal også være rom for det.

5.6.1 Læreren bruk av spørsmål

Skarðhamar (2011, s. 79-85) understreker at det er flere spørsmålstyper som kan være å smart å bruke i en litterær samtale, og to av disse spørsmålstypene som kan være smart å bruke er identifikasjonsspørsmål og refleksjonsspørsmål. Hun mener refleksjonsspørsmål vil kunne sette i gang tankeprosessen hos elevene og gi elevene en mulighet til å reflektere over og resonnerer det som skjer i teksten. Hun understreker også at identifikasjonsspørsmål er spørsmål som vil kunne gi en forbindelse mellom leseren og teksten. Alle informantene påpeker at de bruker mye tid på å reflektere over teksten sammen med elevene gjennom den litterære samtalen. For at elevene skal kunne være med å reflektere over det som står i teksten, så må læreren stille refleksjonsspørsmål. Gudrun poengterer også at hun ser at det har mye å si i forhold til dannelse av mennesker, og hvordan man er med hverandre og i samspill med hverandre. Hun understreker at hun derfor synes det er en viktig del av samtalen. Refleksjon gjennom samtale vil være avgjørende for mange elever. På denne måten kan de kjenne seg igjen i det som står i teksten, både handlingen og karakterenes valg og tanker. De vil kunne kjenne på følelser de ellers ville kunne synes er vanskelige å kjenne på. Ved å kjenne seg igjen i en hendelse, vil de kunne bearbeide disse tankene og følelsene som de kanskje kjenner på. På denne måten vil det kunne hjelpe elevene gjennom refleksjon å bearbeide det de eventuelt måtte kjenne på etter å ha lest teksten. Det er også viktig å reflektere gjennom den litterære samtalen for å kunne komme fram til tekstens betydning. Det er ikke alltid det står rett fram hva tekstens betydning er, det er ofte man må tette igjen hull i teksten, og det vil derfor kreve at man reflekterer sammen i den litterære samtalen. Her vil det kunne spille inn hvilke typer spørsmål lærerne stiller elevene. For å kunne reflektere og kjenne seg igjen i det som står i teksten, vil det kreve av læreren å stille de rette spørsmålene.

Når man stiller spørsmål som elevene kan reflektere over eller identifisere seg med, vil det kunne skape en nysgjerrighet hos elevene og man gir de muligheten til å undre seg. På denne måten kan man bidra til at elevene blir mest mulige aktive i den litterære samtalen. For at elevene skal ha et utbytte av den litterære samtalen, vil det være avgjørende at de er aktive deltakere i samtalen. Det er gjennom å være deltakende i samtalen at man lærer mest mulig. Man får svar på spørsmål man eventuelt måtte ha, og man vil sammen med de andre i samtalen finne fram til de svar på spørsmålene man eventuelt har. Slik Gudrun forteller om sin bruk av

refleksjonsspørsmål, kommer hun med viktige poeng som stemmer overens med Skarðhamars (2011, s.82) teori. Refleksjonsspørsmål gjør det lettere for elevene å tenke over det som skjer i teksten og kan også gjøre at elevene bidrar mer, noe Gudrun påpeker at hun gjennom å stille refleksjonsspørsmål har erfaring med at skjer. Gudrun legger også vekt på verdien som identifikasjonsspørsmålene har, nettopp denne forbindelsen mellom teksten og leseren. Hun gir elevene muligheten til å kjenne seg igjen i det som står i teksten, som igjen vil kunne bidra til elevenes danning som menneske.

5.7 Etterlesefase

Som Fuglestad et al. (2017, s.53) understreker, så kan etterlesefasen gjennomføres på flere ulike måter. I etterlesefasen kan man snakke med elevene om tekstens handling, reflektere og diskutere tekstens handling, betydning og tema. I arbeidet med teksten gjennom etterlesefasen kan elevene for eksempel tette hull i teksten. Slik som Gudrun gjorde med sin klasse, har de tegnet bilder til teksten for å kunne skape en bredere forståelse av teksten. Denne måten å arbeide med en lest tekst på, går også innenfor Ecos (1994, s. 15-16) resepsjonsteori og Langers (2010 s. 10-24) forestillingsverdener, slik at man fyller tekstens tomrom på ulike måter, og går gjennom tekstens «stier». I intervjuene kan vi se at Gudrun har gjort dette ved at elevene tegner bilder til teksten for å skape en enda bredere forståelse av teksten. Magdalena har brukt gruppearbeid med et oppgaveark hvor det var skrevet to spørsmål. Elevene fikk bruke fem minutter på å gjennomføre oppgavearket i valgfrie grupper. Etter oppgavearket begynte samtalen. Begge disse måtene å arbeide videre med teksten går innenfor Langers (ibid.) forestillingsverdener, da man går ut av teksten og objektiverer den, gå ut av teksten og tenke over det man vet, men også å forlate forestillingene og gå videre. De går også innenfor Ecos (1994, s.15-16) resepsjonsteori, da elevene får arbeide videre med teksten og får en «større skog» og flere «stier» å velge mellom. Gjennom å arbeide videre med teksten i etterlesefasen vil man kunne skape en bredere forståelse av teksten. Elevene kan sammen diskutere og reflektere for å finne en felles forståelse, samtidig som de kan lytte, overveie og komme med tilbakemeldinger til andres innspill. Dette gir elevene en større mulighet for å delta i samtalen. Disse arbeidsmetodene med teksten etter lesingen går også innenfor den estetiske og den efferente lesingen, da man i den estetiske lesingen kan danne seg bilder og koble teksten til levde virkelighet, mens den efferente lesingen brukes kun til å kunne svare på spørsmål. Dette er noe vi kan legge merke til skjer gjennom intervjuene.

Gjennom de ulike lesefasene kan man arbeide med Langers (2010, s. 10-24) teori om forestillingsverdener. Disse kan være et hjelpemiddel for læreren for å kunne se hvor elevene har plassert seg i forestillingene, og der igjen hvor langt de har kommet i forståelsen av teksten. De leseposisjonene til Langer (ibid.) som går innenfor etterlesefasen er den tredje fasen som handler om å gå ut av teksten og tenke over det man vet, den fjerde fasen som handler om å gå ut av teksten og objektivere den, og den femte og siste leseposisjonen som er å forlate forestillingen og gå videre. Slik vi ser gjennom våre funn i intervjuene vil det være mulig å bruke bildeboka til å jobbe med forestillingsverdenene. Dette kan vi se at blir gjort i litterære samtaler rundt bildebøker blant annet hos Bodil, mens Gudrun gjør dette i etterarbeidet med bøkene. Gudrun nevner i intervjuet at de snakker om tekst og bilde og reflekterer rundt disse. På denne måten vil de bygge forestillingsverdener og en bredere forståelse av tekst og bilde. Slik Bodil fortalte, så kan man se forskjell hos elevene på hva de ser og ikke. Ved bruk av bildebok var det en elev som hadde påpekt at hen hadde sett en båt, mens en annen elev hadde påpekt at hen så en båt og tror at dette var fordi moren hadde druknet. Dette var i arbeid med bildeboka *Annas himmel*. Ut fra dette kan vi se at den ene eleven var i forestillingen utenfor teksten og på vei inn, mens den andre å være i og bevege seg gjennom. Her vil læreren se hvor elevene er i deres leseforståelse og hvor de er i arbeidet med å bygge forestillingsverdener. Noen ser kun bildet, mens noen ser at bildene kan ha en større mening. Den ene eleven har sett på selve objektene i bildet, mens den andre har sett objektet som et symbol og tenkt videre ut over objektet.

5.8 Lærernes valg av arbeidsmetoder

Gjennom observasjonen vår så vi at læreren valgte å bruke gruppearbeid før den litterære samtalen og begrunnet dette med at elevene måtte være påkoblet før den litterære samtalen. Her gir hun alle elevene mulighet til å diskutere sammen og forberede seg på den litterære samtalen. Det er ikke alle som får med seg alt som blir lest, og spesielt når det ikke blir lagt opp til lesestopp etter hvert som de leser, noe som vi la merke til at ikke ble prioritert. Litterær samtale kan defineres innen sosiokulturell læringsteori, da den bygger på dialog og samtale i et kollektivt rom og ikke i et individuelt rom. I følge Vygotsky (1978, s. 151-165) vil elevene ha større mulighet til å utføre en litterær samtale i et kollektivt rom, da de kan etterligne eller være under ledelse av lærer. Gjennom å bruke den sosiokulturelle læringsteorien på denne måten gjennom gruppearbeidet, vil elevene få muligheten til å aktivere sine forkunnskaper og på denne måten styrker de hverandre gjennom gruppearbeidet. Slik Vygotsky (ibid.) mener, så lærer barn

mye gjennom sosial aktivitet og på grunn av dette gir gruppearbeidet og den litterære samtalen et godt grunnlag for læring hos elevene. I tillegg vil barns sosiale samhandling med andre på denne måten utvikles. Når elevene fikk jobbe sammen i grupper, fikk elevene muligheten til å lære av hverandre i en sosial aktivitet, noe som var med på å gi de et større grunnlag for å delta i den litterære samtalen. De fikk muligheten til å drøfte og diskutere tekstens handling sammen først, noe som gjorde at de var bedre rustet.

Som også Aase (2005, s. 108) understreker, er den litterære samtalen et tydelig eksempel på en institusjonsbunden kommunikasjonssituasjon. Hun påpeker at den litterære samtalen må læres gjennom skolen i en sosial praksis da dette ikke er noe elevene har erfaring med gjennom det daglige livet utenfor skolen og i dagligdagse samtaler. Derfor er det avgjørende å prioritere og jobbe godt med litterære samtaler, nettopp for at dette er noe som må øves på for å bli gode på denne typen samtale. Hvis man gjør det, vil man få en langt mer effektiv samtale med god flyt, og som resulterer i at elevene bidrar mer. Vi ser at informantene ønsker å bruke mer gruppearbeid og stasjonsarbeid gjennom de litterære samtalene da de ser nytten av det, og at dette kan bidra til en bedre flyt i samtalen. På grunn av ulike utfordringer i klasseromssituasjoner og elevsammensetninger, gjør at de ikke har muligheten til å bruke den litterære samtalen helt slik som de ønsker. Det blir også nevnt at litterære samtaler blir brukt individuelt. En litterær samtale krever at man samtaler om en tekst i fellesskap, så en litterær samtale er ikke noe man kan jobbe med individuelt. Det man kan jobbe med individuelt i forhold til en litterær samtale, vil kunne være å forberede seg før den litterære samtalen, og å bearbeide det man har lest og gjøre seg opp noen tanker før den litterære samtalen begynner.

5.8.1 Samtalen i klasserommet

Det vi ser gjennom intervjuene er at alle informantene våre bruker helklassesammensetningen under den litterære samtalen, men de ønsker å kunne gjøre dette i mindre grupper for å kunne komme tettere innpå elevene. Det vi ser som er en gjenganger hos alle informantene er at dette ikke lar seg gjøre av ulike årsaker. Det er på grunn av ulike rammefaktorer som gjør at denne oppdelingen ikke lar seg gjøre. For mange elever kan det å ha en litterær samtale i mindre grupper hjelpe på for at de skal delta. Det kan for mange være skummelt å delta i en samtale hvor hele klassen deltar. De kan være redde for å si feil, som gjør at de velger å ikke si noe i det hele tatt. Når man deler klassen opp i mindre grupper, vil dette kunne være med på å gjøre det mindre skummelt for elevene, som igjen gjør at de kanskje deltar mer. Dette var også noe

vi la merke til under observasjonen, for mange elever var det vanskelig og skummelt å ta ordet. Det ble ofte de samme som tok ordet og deltok i den litterære samtalen. Dette var også noe læreren også tok hensyn til da hun visste hvor tøft det var for mange å delta i samtalen, da de på grunn av klasserommet måtte bruke stemmen enda mer enn i et normalt klasserom.

Matre (2009, s. 216) bemerker at for å kunne oppleve en litterær samtale som sammenhengende er det viktig at lederen av samtalen tar opp et tematisk fragment tett før samtalen. I vår observasjon av Magdalena kunne vi se at dette ble gjort gjennom å snakke om de tidligere kapitlene, karakterene i boken og handlingen i boken til nå. Elevene fikk stille spørsmål og komme med svar til de spørsmålene Magdalena stilte. Dette ble gjort for å koble elevene på og forberede dem på samtalen. Her ser vi at hun forbereder elevene på det som skal skje videre i litteraturundervisningen, og forbereder elevene både før den lesingen som skal skje og før den litterære samtalen. Elevene blir utfordret til å starte tankeprosessen før den litterære samtalen skal begynne. Dette ser vi er et fint utgangspunkt før selve den litterære samtalen som skal skje etter at de har lest. Det å starte med en liten samtale før de begynner å lese vil kanskje gjøre at elevene løsner litt mer opp, som igjen gjør at elevene deltar mer aktivt i den litterære samtalen som skal foregå etter at de har lest.

Ifølge Børresen (2016) vil det i klassesamtalene ofte ende opp med at samtalen blir monologisk og elevene må konsentrere seg om hva læreren sier. Dette så vi også gjennom vår observasjon. Samtalen ble lærerstyrt da det ble utfordrende og skummelt for flere av elevene å ta ordet. For at en litterær samtale skal bli dialogisk og få god flyt, vil det være avgjørende at elevene tør å ta ordet og bygge videre på samtalen. Dette så vi at ble veldig utfordrende for de fleste av elevene i denne klassen på grunn av de ulike rammefaktorene som spiller inn. Slik Bjørkeng (2009) understreker, så foregår det i et dialogisk klasserom læring i møtet mellom elever, lærer og fagstoffet, og de sosiale prosessene som foregår i dette møtet. Dette vil kunne skje gjennom den litterære samtalen. Hvis ikke den litterære samtalen hadde vært lærerstyrt, som i vår observasjon, men en dialog mellom lærer og elever, ville elevene hatt mer utbytte av samtalen. Dette kommer av læringspotensialet som ligger til grunn gjennom en dialog kontra en monolog. I dialogen kan de spille videre på hverandres innspill, men i en monolog må de hele tiden følge med på hva læreren sier. Dette kan fort bli uinteressant og krevende for elevene å høre på, som igjen gjør at læringsutbyttet ikke blir helt optimalt. Det er gjennom deltakelse i samtalen og det å kunne komme med egne innspill i diskusjonen at læringen ofte skjer. Vi ser gjennom intervjuene at den litterære samtalen blir ofte lærerstyrt. I observasjonen bar samtalen preg av å være mer som en monolog, da elevene hadde vanskeligheter med å kunne holde samtalen i

gang på grunn av rammefaktorer. Slik Børresen (2016) presiserer er det lærerens oppgave å styre samtale, ikke å delta i den. Vi tenker at man kan delta i samtalen, og reflektere sammen med elevene, slik at det blir en dialog, men man må passe på at man ikke tar over samtalen og at den blir monologisk.

Børresen (ibid.) nevner at det er læreren som er lederen i samtalen, og har som oppgave å hjelpe elevene gjennom planlegging av samtale, fordele ordet, ha overblikk over hva som skjer, passe på at alle får tid til å tenke seg om og vet hva temaet er, og at alle lytter til det som blir sagt, samt får rom til å la sin stemme bli hørt. Det er viktig at læreren har en klar plan for hvordan den litterære samtalen skal utspilles. Det er viktig at samtalen har tydelige tenkepauser eller lesestopp for elevene slik at de kan reflektere før de svarer på spørsmål eller stiller spørsmål. Et annet viktig punkt er at den litterære samtalen burde være åpen nok for at elevene kan komme med innspill samtidig som den er åpen nok til å kunne endre endestasjon. Børresen (ibid.) poengterer også at i en litterær samtale skal ikke elevene snakke for å snakke, men snakke for å lære. Dette vil skje gjennom samarbeid og samtale mellom elevene og lærer som støtte i den litterære samtalen. Dette er også ofte sett på som den mest effektive måten å lære for elevene, men også den mest krevende for læreren. Det å få til en strukturert samtale og få elevene til å bli aktive deltakere i samtalen er ikke enkelt, det må øves på for å få til. Alle informantene våre påpeker at dette er noe de ønsker å oppnå, men på grunn av utfordringer med rammefaktorer har de ikke oppnådd det enda.

Som Børresen (2015, s. 28-29) presiserer at det vil være lettere å få alle med i samtalen hvis samtalen starter med en oppgave alle skal forholde seg til med en etterfølgende kort tenkepause hvor alle skal skrive ned det de tenker på. Dette så vi at Magdalena gjorde gjennom gruppeoppgaven som de gjorde før den litterære samtalen ved å skrive ned i stikkordsform hva de husket fra teksten. Det vil også være viktig at læreren her ikke antyder noen svar eller hva læreren mener er riktig.

6.0 Oppsummering

I dette kapitlet vil vi ta en kort gjennomgang av det vi har gjort i vårt masterprosjekt. Vi vil trekke fram våre viktigste funn og hvorfor vi anser disse som de viktigste funnene. Vi vil også belyse forslag til videre forskning og komme med en avsluttende oppsummering.

På bakgrunn av vår erfaring i praksis hvor vi har sett at elever sliter med å få med seg det de leser og det å forstå hva teksten handler om, har vi valgt å se på hvordan lærere på mellomtrinnet jobber med litterære samtaler. Problemstillingen vi har valgt for vårt masterprosjekt er *“Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?”*. For å kunne spisse problemstillingen og finne svar på problemstillingen utformet vi tre forskningsspørsmål som kan hjelpe oss med å finne svar på vår problemstilling. Disse lød som følger *“Hvilken erfaring har lærere ved bruk av litterære samtaler i klasserommet?”*, *“Hvordan gjennomføres de litterære samtalene?”*, *“Hvordan kan valg av litteratur påvirke elevenes aktive deltakelse i den litterære samtalen?”*. For å belyse disse og finne svar, intervjuet vi tre lærere på mellomtrinnet, hvor vi også observerte én av disse i én skoletime. Vårt hovedfokus har vært på hvordan lærere tilrettelegger for å få elevene til å bli aktive deltakere. Gjennom å være aktive deltakere i samtalen, vil læringspotensialet til elevene bli enda større. Siden vi kun har observert den ene læreren under en skoletime, kan vi ikke si noe om hvordan dette påvirker elevenes aktive deltakelse, med mindre vi hadde observert flere skoletimer over lengre tid. På grunn av at hovedvekten på vårt materiale ligger i intervjuene og ikke observasjon, vil det spille inn på studiens validitet og reliabilitet. Selv om at vi har lite materiale i form av observasjon, har vi fått flere funn som er relevante opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Våre funn

Gjennom drøftingen har vi flere funn som vi vil trekke frem som våre viktigste. Det første er valg av litteratur, og hvordan det påvirker elevenes aktive deltakelse i den litterære samtalen. Gjennom våre funn har vi sett at bildebøker kan brukes for å tilrettelegge for elevene, slik at alle har en større mulighet til å delta i samtalen. Vi har sett at når lærerne bruker bildebøker i den litterære samtalen, gir dette en større mulighet for elever som sliter med å delta i samtalen. Bildebøker vil gi rom for differensiering i den tilpassa opplæringen. Informantene våre påpeker at de ser at bildebøker gir rom for at alle elevene i klassen får en større mulighet til å bidra i den litterære samtalen. Vi kan gjennom våre funn se at valg av litteratur spiller en stor rolle for om

elevene blir aktive deltakere i den litterære samtalen. Vi har også sett at hvilke spørsmål som stilles i den litterære samtalen kan påvirke hvordan elevene deltar. Vi kan se at måten de gjennomfører samtalen på legger opp til at elevene skal reflektere over handling og karakterer i teksten, enten gjennom å stille refleksjonsspørsmål eller arbeid med teksten i etterlesefasen. I forhold til våre funn og tidligere forskning viser det seg at refleksjonsspørsmål er viktige for å få elevene til å delta aktivt i en litterær samtale. Det viser også at det er viktig at læreren stiller åpne nok spørsmål i den litterære samtalen, slik at elevene har mulighet til å kunne reflektere og få en mulighet til å bli aktive i samtalen.

Et annet funn vi har lagt merke til er hvordan de arbeider med teksten i etterlesefasen. Noen bruker et høvelig åpent oppgaveark i grupper, mens andre bruker fragmenter av Isers (1981, s. 110) og Ecos (1994, s. 15-16) resepsjonsteori, hvor man arbeider med å tette hull i teksten individuelt og finne veier i skogen. Disse arbeidsmetodene til teksten vil kunne åpne opp for en større felles forståelse av teksten, men og koble elevene på før samtalen. Gjennom å arbeide med tekster i etterlesefasen vil elevene sammen kunne skape en større litterær forståelse av teksten. Ved å arbeide videre med teksten kan man også bygge videre på forestillingsverdenene hos elevene. Dette skjer ved at man går ut av teksten og objektiverer den, som også kan være med på å skape en bredere litterær forståelse.

Et tredje funn vi har er at felles skjønnlitterær tekst får generelt liten plass i norskfaget, og er for det meste forbeholdt stillelesing i egenvalgt bok, altså lesekvart. Her ser vi at konsekvensen blir at den litterære samtalen blir sjeldent brukt, da det krever en felles tekst for å kunne ha en litterær samtale. Vi har også sett at strategiene i en litterær samtale blir brukt til fagtekster, da det er fagtekster som får størst plass på mellomtrinnet. Her har vi også sett antydning til forvirring blant lærerne om hva en litterær samtale er, det trekkes fram at litterære samtaler blir brukt i andre fag enn norsk, men det krever en skjønnlitterær tekst for å kunne holde en litterær samtale. På grunn av dette vil også erfaringene spille inn, jo mindre man jobber med litterære samtaler, desto mindre erfaringer har man.

Informantene våre har ulik erfaring med bruk av litterære samtaler, men likevel ser vi mange likhetstrekk i deres gjennomføring av de litterære samtalene. Refleksjon og drøfting er noe alle informantene prioriterer høyt gjennom de litterære samtalene. De prøver å legge til rette for at elevene klarer å lese mellom linjene for å tette hull i teksten. Alle informantene har visjoner for hvordan de ønsker at den litterære samtalen skal være for at den skal bli så optimal som mulig, men det er ulike rammefaktorer som spiller inn som gjør det vanskelig å få til. Våre informanter

påpeker at rammefaktorene spiller en stor rolle i hvordan de får gjennomført litterære samtaler. Det er varierende i hvor stor grad rammefaktorene vil spille inn på gjennomføringen. For eksempel hos Magdalena, skaper klasserommet store begrensninger for hvordan de får gjennomført litterære samtaler. I intervjuet med Bodil er det spesielt en rammefaktor som spiller inn hos dere, og det er at de ofte er bare en lærer i klasserommet. Gudrun påpeker i sitt intervju at de ofte gjør det "samme gamle" og ikke viker fra det på grunn av at elevene ikke takler forandringer i arbeidsmetoder og klasseromsoppsett.

6.2 Forslag til videre forskning og avsluttende refleksjoner

Relevante funn å forske videre på kan være begrepet litterær samtale og lærernes forståelse av det. Dette er ikke et funn vi har vært forberedt på å finne, men som vi anser som viktig. Vi har sett gjennom vår studie at det er et stort sprik mellom vår forståelse av litterær samtale og informantenes forståelse av litterær samtale. Det vi hadde sett for oss når vi startet på dette prosjektet, var at litterære samtaler var mer utbredt og noe lærerne var godt kjente med. Litterære samtaler er noe vi selv har hatt mye fokus på gjennom vår utdanning, så vi hadde sett for oss at dette var godt utbredt i skolen. Vi fikk satt vår forforståelse på prøve gjennom dette masterprosjektet, nettopp på grunn av dette. Selv om vi anser dette som et viktig funn, setter vi ikke noen tvil på våre informanters arbeid med litterære samtaler og som litteraturlærere. Det skal også sies at informantene våre har ulik bakgrunn når det kommer til utdanningen. Det er kun en av informantene våre som har studiepoeng i norsk, og de to andre informantene har jobbet med norskfaget i henholdsvis et og tre år. Vi kan jo tenke oss til at hadde disse informantene hatt mer erfaring som lærere i norskfaget, så hadde erfaringene med de litterære samtalene også vært større. Vi har kun fått innsikt i tre informanters bruk av litterære samtaler, så det vil ikke si at vår studie er noen fasit for hvordan litterære samtaler brukes i litteraturundervisningen. Vi har gjennom studien sett hvor viktig det er å ha utdanning innenfor norskfaget for å kunne undervise i litteratur. Gjennom utdanning innenfor norskfaget, vil man kunne få en større innsikt i ulike aspekter av litteraturundervisningen, som for eksempel litterær samtale.

Den aktive deltakelsen hos elevene i en litterær samtale vil også være relevant å forske videre på. Det kan være aktuelt å forske videre på dette gjennom å se på flere ulike skoler hvordan de jobber med å få elevene aktive i den litterære samtalen. Dette for å kunne få en større innsikt i ulike metoder man kan bruke for å få elevene aktive i en litterær samtale. Vi har kun fått innsikt

i tre læreres måter å legge til rette for å få elevene til å bli aktive i den litterære samtalen. Her kunne det vært aktuelt å ha større fokus på observasjoner. Gjennom å observere flere lærere gjennom flere skoletimer vil man kunne få en helt annen innsikt i hvordan lærere legger til rette for at elevene skal bli aktive deltakere i den litterære samtalen.

Gjennom denne studien har vi lært hvordan man kan tilrettelegge for å få elevene til å bli aktive deltakere, blant annet gjennom bruk av bildebøker. Vi har også lært at hvilke typer spørsmål som blir brukt i en litterær samtale, vil ha innvirkning på elevenes aktive deltakelse. Et annet punkt er at vi har lært hvordan man kan arbeide med tekst på ulike måter gjennom etterlesefasen, for å kunne skape en bredere forståelse av teksten sammen med elevene. Gjennom dette masterprosjektet har vi fått flere erfaringer som vi vil ta med oss videre til arbeidslivet som norsklærere. Vi vil blant annet ta med oss verdien bildebøker har for elevenes aktive deltakelse og muligheten til å kunne tilrettelegge for en differensiert elevgruppe. Vi blir også å ta med oss viktigheten av å prioritere skjønnlitteratur i norskfaget, siden vi ser at den blir relativt lite prioritert i norskfaget. Gjennom studien har vi også sett hvor viktig det er for elevenes læringsmulighet at den litterære samtalen er åpen nok, for å kunne ta ulike veier. Vi ser ikke minst også hvor viktig etterarbeidet med tekstene og verdien det har for elevenes læringspotensial. Innenfor dette vil vi ta med oss erfaringene med hvordan man kan arbeide med teksten i etterlesefasen. Gjennom denne studien har vi fått innblikk i hvordan man kan arbeide med litterære samtaler på ulike måter for å kunne gi elevene større muligheter gjennom den litterære samtalen.

En siste sak vi har bitt oss merke i studien er stillelesing og lesekvart. Vi ser at lesekvarten er mye brukt i klasserommet i form av stillelesing i egenvalgt bok. Den foregår til samme tidspunkt og på samme måte hver eneste dag. Lesekvart kan være fin i seg selv, dersom man bruker den på varierte måter. Dette kan for eksempel gjøres gjennom lesing i felles bok, eventuelt høytlesing og boken oppe på skjerm. På denne måten vil elevene få muligheten til å lese teksten selv, eller følge med teksten samtidig som det leses høyt. Dersom vi i arbeidslivet benytter oss av disse punktene aktivt i litteraturundervisningen, og den litterære samtalen, vil vi ha et godt utgangspunkt for å gi elevene en god opplevelse av litteratur. Vi vil også kunne gi elevene et større repertoar av litteratur som de selv vil kunne bestemme om de liker eller ikke. Gjennom elevenes skolegang, vil elevene møte på flere typer tekst. Ved å arbeide jevnlig og variert med tekstene, vil elevene være bedre rustet til å møte ulike typer tekst, og kunne utvikle seg til å bli gode lesere og aktive deltakere i samtalen. Som kommende litteraturlærere vil vi anse alle disse punktene som mer eller mindre viktig i elevenes litteraturundervisning. Det er

også viktig å tenke på at norskfaget er et stort og komplekst fag. Siden det er et komplekst fag, så har vi mange ulike momenter og aspekter som har fanget vår interesse. For å holde norskfaget spennende for elevene, vil det være viktig å arbeide på varierte måter. Lesing som grunnleggende ferdighet krever mer enn bare å lese skjønnlitteratur, så det vil være viktig å ha fokus på lesing og arbeid med alle typer tekst. Det vil også være viktig at vi fokuserer på elevene sine muntlige ferdigheter både i litterære samtaler og utenfor norskfaget.

Litteraturliste:

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. Nicolaysen, B., K. & Aase, L. (Red.). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Abdullah, T., & Zainal, Z. (2012). Exploring Meaning of a Short Story through Envisionment Building. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 66, 312–320.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.273>
- Alfheim, I., & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok?: språktilegnelse gjennom bildebøker* (p. 156). Universitetsforlaget.
- Alnes, J., H.: *hermeneutikk* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 18. desember 2022 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersson-Bakken, E. (2015). *Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? Nordic studies in education*, 35(3-04), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Antonsen, B., Skogli, S., Storø, L., Andreassen, S. E. (2015) *Skolene bør legge mer vekt på lesestrategier*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/skolene-bor-legge-mer-vekt-pa-lesestrategier/145944>
- Bjørkeng, P., H. (2009), *Klassesamtalen om litteratur - Lærerens rolle*. I Smidt, J (red.) *Norskdidaktikk: ei grunnbok*. (s. 304 – 311)
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I R. S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. (s.18-34). Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B. (2016). *Samtalen i klasserommet – Samtale og læring*. I Kåre Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på- om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 89-101) Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (16. Desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. [Forskningsetikk.no](https://forskningsetikk.no).

Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingens skoger*. Tiden.

Fuglestad, U. S., Hoem, T. F., & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging* (p. 108). Cappelen Damm akademisk.

Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). THE ROLE OF LITERATURE IN THE CLASSROOM - *How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?* L1-Educational Studies in Language and Literature, 19(Running Issue), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

Håland, A., & Hoel, T. (2016). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Nordic Journal of Literacy Research, 2, 1–16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.

Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

Hoem, K. (2020). *Å forstå hvor viktig skjønnlitteraturen er for elevene bør bli hipt igjen*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/knut-hoem-litteratur-norsk/a-forsta-hvor-viktig-skjonnlitteraturen-er-for-elevene-bor-bli-hipt-igjen/261239?fbclid=IwAR1pwHRe9uxAYolswOXt-6yC4rnESmGT--DHTPqm8x75RRR11P2tbLQks50>

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. In G. Kelstrup & M. Olsen (Eds.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning* (pp. 102-133). Borgen.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.

Langer., J. (2010) *Envisioning literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2.utg.). Teachers College Press.

Matre, S. (2009). *Klassesamtaler – I Smidt, J (red.), Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3.utg.). Universitetsforlaget (s. 211 – 220)

- Ottesen, H. S. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*. 2017(4), 53-67.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3 utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Storbritania: Southern Illinois University Press.
- Rosland, K. (2018). *Hva er motivasjon?*. Nasjonal Digital læringsarena. Hentet fra: <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:b1c71518-0406-4cf4-8f25-08d6e0567349>
- Sagafoss, K. M. H. (2017) *Problemet med pensum*. Nrk. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/problemet-med-pensum-1.13411680?fbclid=IwAR1VP1uS7BRtePi5I1vrABQpLdErSrnL-LcEgQGNSpDWAUaFG4dQ9tOwrFo>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skei, H., H. (2019). *Resepsjonsteori*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/resepsjonsteori>
- Sommervold, T. (2011). *Læreren og den litterære samtalen: - om å legge til rette for diskursiv tenking i klasserommet*. *Norsklæraren*, 35(4).
- Ulland, G. (2016). *Litteratursamtalens dannelsingspotensial*. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 2, 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Universitetet i Oslo: *Nettskjema-diktafon mobilapp*, Universitetet i Oslo på UIO.no. Hentet 19.desember 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer i norskfaget*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 7. trinn*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Vygotskij, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I *Om utdanning: klassiske tekster*. (pp. 151-165)

Vedlegg:

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Problemstilling: *Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?*

Informasjon

1. Hvilken bakgrunn har du med tanke på kompetanse og erfaring?
 - Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
 - Hvor lenge har du arbeidet som lærer på mellomtrinnet?
 - Hvilken erfaring har du som norsklærer og med bruk av skjønnlitteratur?

Erfaring

2. Hvilken erfaring har du ved bruk av litterære samtaler i klasserommet?
 - Hvordan jobber du med litteratur i undervisningen?
 - Hvordan vektlegger du litterære samtaler i litteraturundervisningen?
 - Hvordan velger du ut litteratur til bruk i litterære samtaler?
 - Hvor ofte bruker du litterær samtale som undervisningsmetode?

Gjennomføring

3. Hvordan gjennomføres de litterære samtalene?
 - Hvordan legger du til rette for at elevene skal bli så aktive som mulig i den litterære samtalen?
 - Hvordan gjennomfører du en litterær samtale?
 - Hjelper litterære samtaler på elevenes tekstforståelse? På hvilken måte?
 - Hvordan legger du til rette for at flest mulig elever engasjerer seg i samtalen?
 - Hvilke typer spørsmål stiller du for å få elevene til å delta aktivt i samtalen?

Funksjon

4. Hvilken litteratur blir brukt i klasserommet under litterære samtaler?
 - Hvilke ulike tilnæringsmåter bruker du til litterære samtaler?
 - Hvor mye planlegger du de litterære samtalene?

Observasjon:

5. Åpen for å kunne stille spørsmål til observasjon.
 - Hva gjør du for å hente inn elever som kan ramle ut av lesingen?
 - Bruker du lesestopp med en liten samtale underveis i teksten? Eventuelt hvordan?
6. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for at elever kan bli aktive deltakere i litterære samtaler på mellomtrinnet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave med problemstillingen: Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elevene kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?

Tema: Litterære samtaler i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Målgruppen gjennom dette prosjektet er lærere på mellomtrinnet, som arbeider med å få elevene til å delta aktivt i samtaler om litteratur. Vi skal ha semistrukturerte intervjuer med opptil fire personer. Disse personene er forespurt av oss, og arbeider på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil vi gjennomføre et semistrukturert kvalitativt intervju på mellom 30 og 60 minutter. Vi ønsker i hovedsak å kunne møtes fysisk, men kan alternativt gjennomføre intervjuet gjennom digitale plattformer.

Dette prosjektet er meldepliktig til NSD, selv om alt blir anonymisert. Dette betyr at det vil bli brukt lydopptak, men det blir ikke brukt noen form for personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 13.06.23.

Med vennlig hilsen

Renate Karin Nordnes.

(Veileder)

Tonje Skogsøy Didriksen og Julie Lauransen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?*], og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ved å krysse av under samtykker du til å delta i intervjuet:

- Jeg vil gjerne delta.

(dato)

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at
elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for at elever kan bli aktive deltakere i litterære samtaler på mellomtrinnet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave med problemstillingen: Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elever kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?

Tema: Litterære samtaler i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Målgruppen gjennom dette prosjektet er lærere på mellomtrinnet som er kjent med verktøyet litterære samtaler. Vi skal ha semistrukturerte intervjuer med opptil fire personer, i tillegg observasjon av én lærer hvor de gjennomfører en litterær samtale. Disse personene er forespurt av oss, og arbeider på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil vi gjennomføre et semistrukturert kvalitativt intervju på mellom 30 og 60 minutter. Vi ønsker i hovedsak å kunne møtes fysisk, men kan alternativt gjennomføre intervjuet gjennom digitale plattformer.

I tillegg ønsker vi å gjennomføre observasjon av en undervisningsøkt hvor du gjennomfører en litterær samtale.

Dette prosjektet er meldepliktig til NSD, selv om alt blir anonymisert. Dette betyr at det vil bli brukt lydopptak, men det blir ikke brukt noen form for personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 13.06.23.

Med vennlig hilsen

Renate Karin Nordnes.
(Veileder)

Tonje Skogsøy Didriksen og Julie Lauransen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette for at elevene kan bli aktive deltakere i en litterær samtale?*], og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ved å krysse av under samtykker du til å delta i intervjuet:

- Jeg vil gjerne delta.

(dato)

Vedlegg 4

Kategori	1 Magdalena	2 Bodil	3 Gudrun
Høytlesing	<ul style="list-style-type: none"> • Høytlesing i klassen • Leselekse (?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker høytlesing i arbeid med litteratur • Felles lesing av bøker i mattiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Veksler mellom høytlesing og stillelesing
Stillelesing	<ul style="list-style-type: none"> • Stillelesing hver dag • Lesebok som de leser i hver dag, mellom timene. • Leselekse (?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesekvart • Lesing i selvvalgt bok mellom timene 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesing i selvvalgt bok • Cirka 20 minutter hver dag.
Rammefaktorer	<ul style="list-style-type: none"> • Kantine som klasserom • Elever kvier seg for å snakke høyt i klasserom • Samtale i grupper på 5 er vanskelig i det klasserommet de har nå • Rommet begrenser mye • Utsatt for forstyrrelser 	<ul style="list-style-type: none"> • Er ofte bare en lærer • Hvis de har vært ekstra folk inne i klassen, så har det blitt prioritert å gi de som har spesialundervisning undervisningen sin av og til. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atferds utfordringer • Må holde seg til det "vanlige" da gruppen ikke takler forandringer og variasjon i arbeidsmetoder • Og eventuelt klasseromsoppsett • Hvis oppsettet endres på brukes mye tid på å hente klassegruppa inn igjen.

Litterære samtaler (gjennomføring)	<ul style="list-style-type: none"> • Mest i samfunnsfag • Snakker om det de har lest for å huske det de har lest tidligere • Samtaler etter det de har lest hver gang • Snakker om det de har lest, drøfter og reflekterer. • Prøver og få med alle på å svare • Eventuelt gruppearbeid før muntlig arbeid sammen • Tankevekkere • Plukke ut en • Hva hører sammen • Hva hører ikke sammen • Stasjonsarbeid hvor det blir brukt små tekster, ofte skjønnlitteratur 	<ul style="list-style-type: none"> • Samtaler nesten alltid om tekster de leser • Har brukt litterære samtaler i forhold til vold i hjemmet, med støtte i bildebok • Bilder av sidene i boka på storskjerm slik at elevene kan følge med på tavlen selv i tillegg til å høre det som blir lest. • Elevene kan stille spørsmål til tekst og eventuelt bilde • Snakker om bøkene de har lest etter lesingen • Reflekterer rundt bøkene 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker litterære samtaler ukentlig • Elevene kan arbeide selv eller i grupper • Elevene har mye tanker • Glad i å fortelle • Variasjon • Dele egne tanker for å gjøre det enklere for elevene • Veksler mellom høytlesing, lærer leser, å se på bilder og lydbok • Vektlegger mye evnen til refleksjon og evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjoner.
Begrepsforståelse	<ul style="list-style-type: none"> • Går gjennom vanskelige begreper i stasjonsarbeid. • Lesing av tekster på sidemål er noe vanskeligere for elevene da de ikke skjønner ord og begreper, så 	<ul style="list-style-type: none"> • Har noen elever i klassen som er begrepsfattige, så bruker en del tid på begrepsavklaring. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersom det er vanskelige ord inne i teksten bruker de heller bildet for å kunne koble historien

	det blir brukt en del tid på gjennomgang av det.		
Valg av litteratur/tekst Bildebok Type bok	<ul style="list-style-type: none"> • Går på biblioteket hver uke • Velger ut bok en gang i halvåret til felleslesing • Undervisnings sider på Facebook • Henter tips fra andre • Mye faglitteratur og fagtekster • Har startet med tekster på sidemål. • Tverrfaglig bok som de leser nå 	<ul style="list-style-type: none"> • Mye fagtekster på mellomtrinnet. • Tips fra kollegaer • Tips på Facebook • Prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. • Veldig aktiv under bruk av bildebok • <i>Annas himmel</i> • <i>Sinna mann</i> • Bildebøker med dype meninger er veldig fine å bruke. • Prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Googler • Snakker med elevene • Digitalt bibliotek (skolestudio) • Lydbok • Tverrfaglig • Sammensatte tekster • Prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. • Bildebok blir brukt for å kunne tilrettelegge for svake elever • Mye bruk av bildebok • Gjerne korte tekster med bilder • Prøver å finne bøker som er kjønnsnøytrale og som fenger alle. • Brune (bok med illustrasjoner) • Vitser

Arbeidsmetoder	<ul style="list-style-type: none"> • Felles • Gruppearbeid • Lydbok • Høytlesing 	<ul style="list-style-type: none"> • Felles 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelt • Felles • Små grupper
Lærerstyrt vs. elevstyrt	<ul style="list-style-type: none"> • Mye lærerstyrt • Ofte de sterke elevene som tar ordet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofte at lærer stiller spørsmål eller elever stiller spørsmål til bøker de har lest. • Blir ofte lærerstyrt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mye lærerstyrt
Lesestopp	<ul style="list-style-type: none"> • Kommer an på hvor lang teksten er. • Samtale etter tekstene i hvert fall 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis det er mange nye begreper, brukes lesestopp • Lese ett og ett avsnitt og stoppe for å avklare begreper. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nøye med bruk av lesestopp og snakker om det de har lest, hva ord betyr • Avkoder underveis
Etterlesefasen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeid med et ark med to spørsmål og linjer. • Sammenlikning bok til film • Snakke om teksten 	<ul style="list-style-type: none"> • Snakke om teksten • Reflekterer rundt bøkene, hva de betyr og slikt • Snakker om hvilke egenskaper de fant i teksten og hvor de fant dem 	<ul style="list-style-type: none"> • Øver på å reflektere • Snakke om det de har lest • Snakke om det de ser på bilder • Skisserer tegninger og knytter det til tekst og prøver å finne enda mer betydning med det •
Typer spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Prøver å stille spørsmål som de må reflektere over • Oppfølgingsspørsmål • 	<ul style="list-style-type: none"> • Enkelte spørsmål vet man at kommer i forhold til tema • Refleksjons spørsmål • 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleksjonsspørsmål • Startere • Noen veiledende spørsmål • Ikke bare stille store spørsmål

			<ul style="list-style-type: none"> • Enkle spørsmål på et lavt nivå • Ikke legge føringer, men komme med eksempel
Planlegging	<ul style="list-style-type: none"> • Planlegger i forhold til leseteksten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planlegger ikke. • Mer planlagt i de lengre timene 	<ul style="list-style-type: none"> • Lite planlegging, føler det blir unaturlig • Planlegger tema og tekst • Vil ikke legge noen føringer for seg selv, om hva de skal snakke om • Vil det skal være åpent nok for at det kan ta en helt annen retning på de inputene hun får fra elevene • Føler at hvis det blir planlagt til punkt og prikke, så vil det styre elevenes tanker • Forbereder seg på tekst, bilde og tema
Tekstforståelse	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskelig å svare på • Om det er modning naturlig i aldersgruppen eller en kombinasjon av det og at 	<ul style="list-style-type: none"> • Litterære samtaler har innvirkning på elevenes tekstforståelse • Elevene blir vant med å måtte se bak det som står der og lese 	<ul style="list-style-type: none"> • Litterære samtaler har innvirkning på tekstforståelse • Elevene bearbeider teksten på flere måter

	<p>man jobber med teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser tilbake til året før og det har skjedd en stor endring positivt • Tipper at det har noe å si at man jobber med en tekst og reflekterer rundt det 	<p>mellom linjene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjenne igjen og kunne si noe om teksten som ikke står der 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer seg å lese mellom linjene • Får diskutert teksten og betydning • Lærer at teksten kan ha en annen betydning enn det som egentlig står • Elevene kan støtte seg på bildene og utvide tekstforståelsen
Aktiv deltakelse (Tilretteleggelse)	<ul style="list-style-type: none"> • Spør elevene, også de som melder seg ut • Dersom elevene melder seg ut, spør hun dem, for at de må være påkoblet • Lett og ta hensyn til de som kvier seg for å snakke i dette klasserommet • Hadde det vært et annet klasserom hadde dette vært lettere • Hadde hatt et annet utgangspunkt dersom de hadde et annet klasserom 	<ul style="list-style-type: none"> • Har mye med hva de leser • Bildebok • Har bøkene oppe på storskjerm • Tilgjengelighet • 	<ul style="list-style-type: none"> • Har litt startere • Spør • Ikke stille så store spørsmål • Gjerne starte litt lavt, for å få elle med • Bildebøker for å få med alle • Diskutere hva bildene betyr i forhold til tekst

Vedlegg 5

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2023, 11:57

[Meldeskjema](#) / [Hvordan bruker lærere litterære samtaler som verktøy på mellomtri...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
884114**Vurderingstype**
Automatisk ?**Dato**
09.12.2022**Prosjekttittel**

Hvordan bruker lærere litterære samtaler som verktøy på mellomtrinnet?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Renate Karin Nordnes

Student

Julie Marie Jensen Lauransen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 13.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

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 13.06.2023.

[Meldeskjema](#)**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde<https://meldeskjema.sikt.no/6384c6ed-2c5a-4d38-940d-f575a4e95c93/vurdering>

Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2023, 11:57

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.