

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Luna Iselilja J. Vatshaug

Skjønnlitteratur i skolen: Hva skjer etter lesingen?

- En kvalitativ studie av fire læreres holdninger til og bruk av skjønnlitteratur i barneskolen

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 64

Forord:

Det er med både glede og vemodighet at jeg sitter her og har skrevet denne oppgaven. I fem år har jeg jobbet meg opp mot dette øyeblikket. Det har vært oppturer og nedturer gjennom hele studieløpet, og mange har falt av på veien mot målet. Det er en engasjert og sammenflettet gjeng studenter som sitter igjen på sluttstreken. Så takk til mine medstudenter som har gitt støtte og oppmuntring gjennom hele studiet, og spesielt nå det siste året.

Det siste studieåret har masteroppgaven hatt en sentral plass i hverdagen min. Selv om mye tid har blitt brukt på familie, barn og jobb har oppgaven alltid ligget i bakhodet. Å skrive en masteroppgave har vært en spennende og intens prosess, og det har hjulpet på å skrive om et tema som interesserer meg personlig. Skjønnlitteratur har hatt en sentral plass i livet mitt fra barndommen og inn i voksenlivet. Jeg vil takke veilederen min Eirin Fure for å ha fulgt meg opp og hjulpet meg når jeg har stått fast, for gode tilbakemeldinger og veiledningssamtaler. Jeg vil også gi en stor takk til de fire lærerne som tok seg tid til å stille opp som informanter i en travel skolehverdag, og for at de åpnet klasserommet sitt for meg. Jeg vil også takke familien for støtte og oppmuntring. Til sist vil jeg rekke en ekstra stor takk til min fantastiske samboer for god hjelp og støtte i en travel hverdag med studie, jobb og barn. Du har vært der for meg gjennom hele studiet og alltid støttet meg 100%.

Luna Vatshaug, mai 2023

Sammendrag

Oppgaven er en masteroppgave i norsk ved Nord Universitet. Masteroppgaven omhandler fire norsklæreres arbeid med skjønnlitterære tekster i undervisningen. Skjønnlitteraturen nevnes flere ganger under fagets relevans, kjerneelementer og tverrfaglige temaer i læreplan i norsk i Kunnskapsløftet 2020. Jeg ønsker derfor å se hvordan lærerne arbeider med skjønnlitteraturen etter at den nye læreplanen kom. Jeg har tatt utgangspunkt i leseplanleggeren til Lesesenteret og lagde følgende problemstilling «Hvordan arbeider lærere på 3.-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?». Jeg belyser problemstillingen igjennom forskningsspørsmålene hvorfor bruker lærere skjønnlitterære tekster i undervisningen? Hva skjer før teksten leses? Hvordan leses teksten? Hvordan bearbeider læreren/elevene teksten etterpå? Forskningsspørsmålene har utgangspunkt i leseplanleggeren, og ser på helheten til leseplanleggingen i skolen. Med disse spørsmålene får en se helheten i undervisningen. Masteroppgaven er en kvalitativ forskningsoppgave med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. For å besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål har jeg foretatt klasseromsobservasjon av to norsklærere og brukt individuelle semistrukturerte intervjuer av fire norsklærere.

Funnene viser at lærerne jobber i større eller mindre grad med skjønnlitterære tekster i tråd med fagets relevans, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Målene de jobber mot er knyttet både til kompetansemål og til kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Noen av informantene har et mer bevisst forhold til dette enn andre. De er alle opptatte av at elevene skal forstå det de leser, de bruker derfor lesestrategier for at elevene skal lære seg å lese på ulike måter og de fokuserer også på ord og begreper. Under lesing bruker de som regel høytlesing i form av lydbok. Litterær samtale brukes før, under og etter lesing. Svarene er preget av muntlig arbeid under lesing, og skriftlig arbeid etter lesing. Lærerne har varierte oppgaver og aktiviteter som de bruker til etterarbeidet knyttet til skjønnlitterære tekster, her brukes alt fra ulike skriveoppgaver, litterær samtale og filosofering til dramatisering.

Abstract

This assignment is a task in Norwegian for a Masters degree at Nord University. The assignment portrays four Norwegian teachers work with fictional texts in their teaching. Fictional writing is mentioned several times in the course's relevance, core elements and interdisciplinary themes in the curriculum for the Norwegian course in "Kunnskapsløftet 2020". I therefore wish to look at how teachers work with fictional writing after the new curriculum was implemented. I started with looking at the reading planner from "Lesesenteret" and asked the following question: "How do teachers work with grade level 3-6 pupils in regard to fictional texts after reading?". I examine my thesis statement by asking; why do teachers use fictional texts in their teaching? What happens before the text is read? How is the text read? How do the teacher and the pupil work with the text afterwards? These questions have their foundation in the reading planner and aim to address the totality of reading planning in school. With these questions you get a clearer picture of the education this system provides. This Master's thesis is a qualitative research paper with a phenomenologically hermeneutic approach. To answer the thesis with its research questions I made observations of two Norwegian teachers and used individual, semi structured interviews of four Norwegian teachers.

My findings show that teachers work, more or less, with fictional texts in line with the course's relevance, core elements and interdisciplinary themes. The goal they are working towards are tied to goals of competency and to core elements of interdisciplinary themes. Some of the informants have a more conscious relation to this than others. They are all concerned with the pupils understanding what they are reading. They use reading strategies, so the pupils learn how to read in different ways, and they focus on words and conceptions. When reading they usually use reading out loud in form of audio books. Literary conversation is used before, during and after reading. The teachers have varied tasks and activities that they use to process finishing work connected to fictional texts, for this work anything from writing essays to literary conversation to philosophy and dramatization.

Innholdsfortegnelse

Forord:.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?	1
1.1 Samfunnsperspektiv.....	2
1.2 Systemperspektiv	2
1.3 Forskningsperspektiv	3
1.4 Personlig interesse	3
1.5 Problemstilling.....	4
Figur 1: illustrasjon av leseplanleggeren for denne oppgaven.	4
1.6 Oppgavens struktur	5
2.0 Begrepsavklaringer og teori	7
2.1 Begrepsavklaringer.....	7
Barne- og ungdomslitteratur.....	7
Skjønnlitteratur og fiksjon.....	7
Lesing	7
Etterarbeid	8
2.2 Teori	8
2.2.1 Sosiokulturelle og konstruktivistiske teoriperspektiv på kunnskap og læring.....	9
2.2.2 Resepsjonsteori.....	11
2.2.3 Sosialesemiotikk	13
2.2.4 Selvregulering gjennom bøker	14
2.2.5 Litterær samtale.....	16
2.2.6 Leseplanlegging	16
3.0 Metode og design	19
3.1 Kvalitativ metode	20

3.2 Valg av forskningsmetode for masteroppgaven.....	21
3.3 Observasjon som metode	21
3.4 Intervju som metode.....	22
3.5 Informanter.....	23
3.6 Personvern og samtykke.....	24
3.7 Etikk	24
3.8 Validitet.....	25
3.9 Reliabilitet	26
3.10 Generalisering	26
4.0 Gjennomføring av datainnsamling og -analyse.....	27
4.1 Kort om informantene	27
Figur 2: oversikt over informantene.....	27
4.2 Observasjoner og analyse av observasjoner.....	28
4.3 Intervjuer	28
4.4 Transkribering av intervju.....	29
4.5 Analyse av intervju.....	29
5.0 Resultater og drøfting.....	31
5.1 Kort oppsummering av observasjonen på 3.trinn.....	31
5.2 Kort oppsummering av observasjon på 6.trinn	32
5.3 Hva fokuserte lærerne på i timene som ble observert?	32
5.3.1 Kritisk blikk på observasjonene	33
5.4 Intervju	34
5.4.1 Målet for lesingen; hvorfor bruker lærerne skjønnlitteratur i undervisningen?	34
5.4.2 Før lesing; hvordan bruker lærerne å presentere teksten?.....	35
5.4.3 Under lesingen; hvordan leses teksten?	36
5.4.4 Underveis i lesingen; hva gjør læreren underveis i lesingen, og hvorfor?.....	37
5.4.5 Etter lesingen; hva gjør lærerne etter lesingen og hvorfor?	38
5.4.6 Kritisk blikk på analysen av intervjuene	41
6.0 Avslutning	42
6.1 Konklusjon	42
6.1.1 Observasjon.....	42

6.1.2 Før lesing	43
6.1.2 Under lesing	43
6.1.4 Etter lesing	44
6.2 Egen vurdering	44
7.0 Videre forskning	45
Litteraturliste	46
Vedlegg:	48
Vedlegg 1: NSD-godkjenning	48
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere	50
Vedlegg 3: Informasjonsskjema og samtykkeskjema foresatte	54
Vedlegg 4: Observasjonsskjema	57
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	58

1.0 Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?

Hvilken plass har skjønnlitteraturen i dagens skole, og hva skal vi med den?

Ser en på fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk kan en lese om skjønnlitteratur under kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Skjønnlitteratur skal brukes for at elevene skal utvikle seg selv og utvide sin egen horisont mot verden. Dette skal bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker, deres synspunkter og perspektiver. De skal lese skjønnlitteratur for å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og det skal bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen.

Skjønnlitteratur skal også bidra til å bekrefte eller utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-5).

Skjønnlitteraturen skal brukes til å oppnå mye ifølge læreplanen, men er det slik den blir brukt i skolen?

Ser en på kompetansemålene i læreplanen er det få mål som er direkte knyttet mot skjønnlitteratur. Etter 2.trinn skal elevene ha lyttet til og samtale om skjønnlitteratur, samt uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, skriving og kreative aktiviteter. De skal også samtale om og beskrive hvordan ord kan påvirke andre. Dette kan knyttes til fagets relevans og sentrale verdier. Etter 4.trinn skal elevene lese og lytte til fortellinger og eventyr og samtale om hva tekstene betyr for eleven, og etter syvende trinn skal elevene lese lyrikk, noveller og annen skjønnlitteratur og samtale om formål, form og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-8). Om norsklæreren ser på kompetansemålene uten å sette de i sammenheng med det overordnede er det lite trolig at elevene får brukt skjønnlitteraturen slik den fremstilles i fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer (NOU2015:8, s. 62).

Det er flere grunner til å skrive om skjønnlitteraturen, og disse kan diskuteres ut fra fire ulike perspektiver: *samfunnsperspektiv*, *systemperspektiv*, *forskningsperspektiv* og mine *personlige interesser*.

1.1 Samfunnsperspektiv

I et samfunnsperspektiv mener jeg at arbeidet med denne oppgaven er viktig, fordi verden er i stadig endring. Globalisering med mennesker som flytter på seg, om det er på grunn av krig, arbeid eller studie vokser stadig. Det å skape forståelse for ulike menneskers livssituasjoner og kulturer blir derfor stadig viktigere for å skape toleranse og respekt. Ifølge læreplanen skal skjønnlitteratur brukes for å skape respekt og forståelse for andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er også debatter om litterær kanon i skolen, dette har blitt veldig politisk farget. Kanskje hadde det vært ideelt at det var noen skjønnlitterære verk som alle skulle gjennom i skolen, slik at en kan ha en felles referanseramme, som gir et innblikk til vår kultur- og språkhistorie, som igjen gir dem kultur- og språkforståelse.

1.2 Systemperspektiv

I Kunnskapsløftet 2020, LK20, står det at norskfaget er sentralt for danning og identitetsutvikling, samt at et kritisk og utforskende arbeid med tekst skal ruste elevene til å delta i samfunnet. Lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over verdier, moralske spørsmål og bidra til respekt for menneskeverdet. Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers livsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen i norsk inneholder tverrfaglige temaer, som skal gå på tvers av undervisningsfagene. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Under folkehelse og livsmestring står det at lesing av skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Lesingen kan også gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, som kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver og synspunkter, som igjen kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Skjønnlitteratur står sterkt i læreplanen, samtidig, av egen observasjon og erfaring, virker det som om skjønnlitteraturen ikke brukes noe særlig i klasserommet i dagens skole.

1.3 Forskningsperspektiv

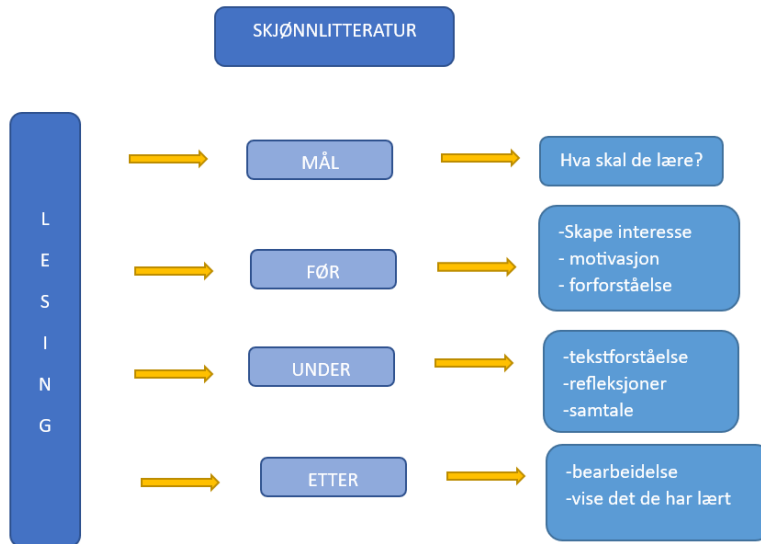
Det finnes mye forskning på lesing av skjønnlitteratur, lese lyst/lese glede, mengdetrening og begrepsforståelse. Jeg har derimot funnet lite forskning på hvordan skjønnlitteraturen blir brukt i skolen i dag, basert på Kunnskapsløftet 2020. Jeg mener derfor at denne oppgaven kan være med å belyse noe som det mangler data om. Det hadde vært interessant om flere så på dette feltet, da det antageligvis er store forskjeller rundt om i landet og til og med innad på samme skole.

1.4 Personlig interesse

Jeg ønsker å se hva lærerne gjør med skjønnlitterære tekster i klasserommet. Leser de bare teksten eller boka og er ferdig med den, eller arbeider de med innholdet i ettertid? I praksis som student i grunnskolelærerutdanningen og som lærervikar i barneskolen kan det se ut til at en del lærere bare leser tekster for elevene, eller at elevene bare leser uten at de gjør noe med teksten i etterkant. Noen leser i fruktpausen og matpausen, andre leser bare korte tekster i norsktimene eller har «lesekvart» på morgenen. Det kan se ut som de fleste har byttet ut den fysiske boka med lydbok på skjerm (det er ikke sånn at lydbok og fysisk bok er to motstridende sider, men det er debatter i samfunnet angående skjermbruken) eller at elevene ser på «Supernytt» eller et annet program på tavla. Jeg ønsker å undersøke om dette stemmer eller om det blir brukt skjønnlitterære tekster i undervisningen i klasserommet, og hvordan disse blir brukt, med hovedvekt på etterarbeidet. Jeg vil undersøke dette temaet da jeg personlig er veldig glad i bøker og lesing, og lesing og arbeid med tekst gav meg mye glede på barneskolen. Skjønnlitteratur gir elevene tilgang til verdener som ikke eksisterer andre plasser enn i skriften, som kan gi dem opplevelser og erfaringer de aldri ville fått i den virkelige verdenen. Jeg har personlig lært mye om meg selv, mine holdninger og følelser ved å lese skjønnlitteratur. Jeg har blitt validert og utfordret, til og med i samme teksten! Latter, gråt, sinne og frustrasjon har boblet opp i meg under lesing. Noen karakterer har vært med meg gjennom livet, andre har gjort meg så sint at jeg har kastet bort boka. De har gitt meg tilgang til andre menneskers liv og erfaringsverden, og disse erfaringene har blitt mine egne gjennom lesingen. Bøkene har vært med på å utvikle meg og forme meg til den jeg er i dag.

1.5 Problemstilling

Jeg har tatt utgangspunkt i leseplanleggeren til Lesesenteret i utarbeidelsen av problemstilling og forskningsspørsmål (Lesesenteret, 2020). For å vise leseplanleggeren slik jeg har tenkt å bruke den i denne oppgaven, har jeg laget en illustrasjon av den.



Figur 1: illustrasjon av leseplanleggeren for denne oppgaven.

Hvordan arbeider lærere på 3.-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?

Hvorfor bruker lærere skjønnlitterære tekster i undervisningen?

Hva skjer før teksten leses?

Hvordan leses teksten?

Hvordan bearbeider læreren/elevne teksten etterpå?

Som nevnt tidligere har jeg sett lite arbeid med skjønnlitterære tekster i dagens skole, sett bort ifra småtrinnet, da særlig 1.trinn. På 1.trinn har jeg observert at de gjerne bruker bildebøker og bruker tid på begreper, beskrivelser og følelser. Jeg ser mindre av denne typen arbeid på mellomtrinnet, da jeg har observert at de gjerne bare bruker tekstutdrag for å snakke om sjangertrekk eller ulike virkemidler. Dette arbeidet kan knyttes direkte til kompetansemålene etter 7.trinn.

1.6 Oppgavens struktur

I det første kapittelet har jeg vist til bakgrunnen for den valgte problemstillingen ut ifra ulike perspektiver. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å vise at det er flere ulike perspektiver som kan brukes om det samme temaet, og for å vise at det kan sees i sammenheng. Deretter presenterte jeg problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i leseplanleggeren fra Lesesenteret.

I det neste kapittelet vil jeg se på begreper og begrepsforklaringer som er viktige for å forstå masteroppgaven, og teoriene jeg vil bruke for å besvare problemstillingen. Begrepene dreier seg mye om hva skjønnlitteratur er og hvilken definisjon av lesing som er aktuell i denne oppgaven. Teoriene er både overordnede teorier om læring som retter seg inn mot *sosiokulturelle og konstruktivistiske teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I disse teoriene vektlegges det sosiale og språket for kunnskap og læring. Kommunikasjon og deltagelse er viktig, det samme gjelder begrepsutvikling, læringsstrategier, problemløsning og motivasjon. Jeg går nærmere inn på begreper som stillasbygging og utviklingszone. Jeg ser også på mer fagspesifikke teorier som *resepsjonsteori, sosialsemiotikk, litterær samtale og leseplanlegging*. Resepsjonsteorien er tatt med da den ser på hvordan teksten blir mottatt av leseren, og hvordan leseren gjensidig påvirker teksten. Sosialsemiotikken er tatt med da den ser på hvordan mennesker skaper mening gjennom sosiale og kulturelle kontekster og relasjoner. Leseplanleggingen er tatt med ettersom hele forskningen baserer seg på den. Her viser jeg til de ulike delene i leseplanleggeren og forsøker å knytte dette opp mot forskningen. Disse teoriene er tatt med for at de ser på kunnskap og læring som en sosial prosess, og for at de kan knyttes opp mot hvordan en skal jobbe med kompetansemålene og tverrfaglige temaer i LK20. De er også tatt med da de viser til min personlige tanke om hvordan læring skjer, og i kvalitative forskning kan ikke forskeren forholde seg helt nøytral og objektiv (Nyeng, 2012, s. 50).

I det tredje kapitelet ser jeg på metode og design, der ser jeg på hvilken metode jeg har valgt og hvorfor. Jeg vil også vise til hvordan utvalget av informantene ble gjort, samt redegjøre for personvern og samtykke. Denne oppgaven er en kvalitativ studie av fire lærere. Det vil si at jeg er ute etter dybdeinformasjon om deres tanker og holdninger til skjønnlitteraturen i skolen. Jeg ønsker å få et innblikk i deres arbeidsmetoder. Jeg redegjør derfor for hvorfor jeg valgte å bruke observasjon og intervju som metode. Disse er hoved metodene i kvalitativ forskning, og

kan være med på å utfylle hverandre. De kan utfylle hverandre ved at en kan sette observasjoner og intervjuene sammen for å få et mer helhetlig bilde.

Kapitel fire tar for seg gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen. Informantene blir introdusert med fiktive navn og kjønn, samt litt informasjon om arbeidserfaring og deres personlige forhold til skjønnlitteratur. Her forklarer jeg hvordan gjennomføringen av observasjoner og intervjuer foregikk, samt hvordan dette ble dokumentert og lagret. Jeg redegjør også for hvordan datamaterialet ble analysert etter innsamlingen.

Det femte kapitlet tar for seg det analyserte materialet, resultatene og drøftingen. Jeg har valgt å ha de integrert i hverandre. Jeg begynner med å gi korte oppsummeringer av observasjonene, før jeg ser på hva lærerne fokuserte på i de observerte timene. Deretter ser jeg på intervjuene, og ser svarene der opp mot observasjonene og teoriene. Jeg vil deretter se på analysen med «kritiske briller». På slutten av dette kapitlet gir jeg en oppsummering av funnene.

Avslutningen kommer i det sjette kapitlet, her vil jeg trekke sammen trådene og lage en oversikt over funnene. Deretter vil jeg se på egen vurdering av funn og konklusjon.

Til sist i kapitel sju vil jeg vise til videre forskning som kan være interessant innenfor skjønnlitteraturen i skolen.

2.0 Begrepsavklaringer og teori

Her skal jeg forklare begreper som er sentrale i masteroppgaven, samt redegjøre for teorier som oppgaven skal belyses ut fra. Teoriene er overordnede teorier på læring og jeg har lagt vekt på sosiokulturelle og kognitive læringsteorier, da jeg er opptatt av det sosiale med opplæring og anser læring som en sosial prosess. Først forklarer jeg begrepene som er viktige for oppgaven. Begreper kan ha flere ulike betydninger ut ifra hvem som leser teksten. Jeg vil derfor beskrive begrepens betydning i denne konteksten.

2.1 Begrepsavklaringer

Barne- og ungdomslitteratur

Barnelitteratur er litteratur skrevet for barn, som gjerne handler om barn, med temaer som interesserer barn og som ivaretar barneperspektivet (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19-20). Etersom elever på mellomtrinnet nærmer seg puberteten og ungdomstiden vil jeg også nevne *ungdomslitteratur*. Dette er litteratur som tar opp nye temaer og problemstillinger som forelskelse og identitet (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 20). Det er ingen klare skiller på barnelitteratur og ungdomslitteratur, det er en glidende overgang.

Skjønnlitteratur og fiksjon

Med *skjønnlitterær tekst* eller *fiksjon*, mener jeg tekster som ikke er fagtekster, men oppdiktet og fiksjonsbasert. Det er fortellende tekster som kan være virkelighetsnære, men som er oppdiktet eller skapt av en fantasi (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 22). Det er en stor bredde av skjønnlitterære sjangere som for eksempel romaner, dikt og noveller.

Lesing

Begrepet *lesing* blir ofte definert som avkoding x språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 2). *Lesing* kan også defineres som en ferdighet der man tolker bokstaver, skrifttegn eller bilder for å sette sammen ord og setninger, og for å gi mening til teksten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). En tredje tolkning ser på lesing som en kompetanse og blir gjerne omtalt som literacy, og OECD (2016, s. 5) har laget en definisjon som kan oversettes til: *Å lese er å forstå, bruke, vurdere, reflektere over og engasjere seg i skriftlig tekst for å oppnå sine mål, utvikle sin kunnskap og sitt potensial og for å delta i samfunnet*, (Fuglestad et al., 2017, s. 13). Denne definisjonen mener jeg at passer best inn i denne

oppgaven og i forhold til fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Etterarbeid

Med *etterarbeid* menes det her; arbeidet etter at en skjønnlitterær tekst er lest. Det kan være videre arbeid som dramatisering, litterær samtale, skrive egne tekster, arbeid med sjangerkompetanse, andre estetiske oppgaver knyttet til å skape noe eller andre oppgaver knyttet til teksten.

2.2 Teori

Her vil jeg gi en liten oversikt over ulike teorier som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg vil se på både læringsteori og fagspesifikk teori for å prøve å svare på problemstillingen. Sosiokulturelle teorier på kunnskap og læring dreier seg om at læring er sterkt knyttet til relasjoner mellom mennesker, språket og kommunikasjon står sentralt. Dette synet på kunnskap og læring kan knyttes til kjerneelementene og de tverrfaglige temaene i læreplanen, der fokuseres det på muntlighet, refleksjon og språk. Det er også fokus på at elevene skal kunne uttrykke seg for å knytte relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Konstruktivismen er opptatt av begrepsutvikling, læringsstrategier og problemløsning, og dette er også noe som det fokuseres på i læreplanen, der nevnes lese- og skrivestrategier under grunnleggende ferdigheter. Disse ulike aspektene blir også trukket frem i «God leseplanlegging» som er en bok knyttet til leseplanleggeren, som er utviklet av Lesesenteret. Etersom jeg har tatt utgangspunkt i leseplanleggeren som en mal til problemstillingen i denne oppgaven var det naturlig å finne teorier som kan knyttes opp til de ulike stegene i leseplanlegging.

Under de mer fagspesifikke teoriene nevnes resepsjonsteori som er en moderne litteraturhistorisk teori som legger vekt på hvordan teksten blir mottatt av leseren. Der kommer det fram at lesing og fortolkning av tekster påvirkes av leserens tidligere erfaringer, livssituasjon og leseerfaring. Ser en tilbake til læreplanen står det at lesing av skjønnlitteratur skal gi leseren innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, og at tekstene skal være med på å gi leseren forståelse, respekt og toleranse for andre menneskers synspunkter og perspektiver. Ved å aktivt bruke skjønnlitteratur får elevene utvidet sin leseerfaring og får øvet seg på å sette seg inn i andres perspektiver. Sosialsemiotikken legger vekt på funksjonell språkbruk og semiotiske uttrykk, det vektlegges også sosiale og kulturelle relasjoner og at mening oppstår i møtet med mottakeren. Dette er punkter som går igjen i sosiokulturelle og

kognitive teorier, samt resepsjonsteorien. Disse teoriene er alle med på å belyse aktiviteter rundt lesing og arbeid med tekster, ettersom slike aktiviteter gjerne er sosiale og som krever at en utvikler begrepsforståelse og kommunikasjonsferdigheter.

2.2.1 Sosiokulturelle og konstruktivistiske teoriperspektiv på kunnskap og læring

Det grunnleggende perspektivet på kunnskap og læring i et *sosiokulturelt perspektiv* er at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, en lærer gjennom deltakelse og samspill, og språket og kommunikasjon står sentralt. Deweys praktiske syn på kunnskap innebar at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet og at konteksten er viktig (Dysthe, 2001, s. 33-34). Det vil si at kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktiviteter i et sosialt og kulturelt fellesskap. Interaksjonen og samhandling mellom mennesker står sentralt (Dysthe, 2001, s. 35-36). Dette synet på kunnskap og læring passer inn med kjerneelementene i læreplanen i norsk, da det fokuseres på muntlige aktiviteter, refleksjoner og språk. Under de tverrfaglige temaene står det at elevene skal lære seg å uttrykke seg for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap, kunne føre dialoger og delta i diskusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4). Den sosiokulturelle tradisjonen bygger på at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum, det vil si at kunnskap er flettet sammen med historisk og kulturell kontekst. Det samme gjelder språket som kunnskapen kommer til uttrykk igjennom (Dysthe, 2001, s. 36). Går vi tilbake til kjerneelementene i læreplanen i norsk kan vi se at språk og kommunikasjon nevnes flere ganger, lesing av tekster skal også gi elevene tilgang til kulturhistorie og deres samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Konstruktivismen er opptatt av begrepsutvikling, læringsstrategier og problemløsningsmetoder. Dette er også noe som preger LK20 der lese og skrivestrategier nevnes under grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Kognitivismen ser også positivt på overføring av kunnskap fra et felt til et annet, men bare om elevene forstår de generelle prinsippene som ligger bak et problem. De må altså ikke bare lære fremgangsmåter for å løse problemer. *Metakognisjon* er et begrep som brukes i kognitivismen, det er evnen til å reflektere over egen tenking, forståelse og læring. I den senere tid har kognitivistene lagt mer vekt på sosiale og kulturelle kontekster (Dysthe, 2001, s. 38-39). Konstruktivistene vektlegger autentiske aktiviteter, som kan sees på som å forberede

elevene på livslang læring. *Autentiske aktiviteter* vil da være alle aktiviteter som fører til en problemløsningstenking som vil være viktig også utenfor skolen (Dysthe, 2001, s. 44).

Motivasjon og engasjement er sentralt i disse læringsteoriene, men de vektlegges ulikt i de ulike retningene. Kognitivistene er opptatte av *indre motivasjon*, og mener at barn er naturlig motiverte for å lære noe nytt om de får holde på med aktiviteter på ulike områder. De mener også at barn blir motiverte for å lære nye ting når de opplever at noe ikke passer med det de har ventet seg eller har lært tidligere (Dysthe, 2001, s. 39). Ser en på undervisvurdering i læreplanen i norsk etter andre og fjerde trinn, står det at læreren skal stimulere til *lærelyst* ved at elevene får være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Etter syvende trinn står det at læreren skal stimulere til *lærelyst* ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Fra det sosiokulturelle perspektivet vektlegges det på den ene siden motivasjonen som er innebygd i forventningene som barn og unge møter i kulturen og samfunnet de er en del av. De må oppleve sammenheng mellom de ulike arenaene som de lever i, at det de lærer gir mening og dermed motivasjon. På den andre siden er det avgjørende for motivasjonen at skolen klarer å skape gode læringsmiljø og lærings situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Den enkelte må føle seg akseptert, bli verdsatt både som en som kan noe og som en som kan bidra med noe i felleskapet. Det er selve deltakelsen og bli verdsatt i et sosialt fellesskap som gir motivasjon til læring. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at vi ønsker å lære, om vi opplever det som skal læres som viktig (Dysthe, 2001, s. 40).

Jeg vil avslutte denne delen med å se på to begreper som går igjen i læringsforskning: *den nærmeste utviklingssonen* og *stillasbygging*. Den nærmeste utviklingssonen er et begrep fra Vygotsky. Det er potensialet for utvikling som ligger mellom det den lærende kan klare på egenhånd, og det den lærende kan klare med støtte fra en voksen eller fra en medelev som har større kunnskap på et område. Stillasbygging ligner på den nærmeste utviklingssonen. Det bygger på aktiv kunnskapskonstruksjon med hjelp fra problemløsning, veiledning, modellering, oppmuntring og tilbakemelding på den ene siden, og internalisering på den andre. Internalisering er at ytre prosesser blir omgjort til indre prosesser, som å ta i bruk problemløsningsstrategier som eleven tidligere har brukt sammen med andre til å løse problemer på egenhånd eller bruke strategiene på nye måter (Dysthe, 2001, s. 51). Et av målene med stillasbygging er å støtte elevene på en slik måte at de etter hvert selv kan avgjøre hvordan det er hensiktsmessig å arbeide med ulike tekster. Læreren må derfor hjelpe elevene

til å hjelpe seg selv, og ikke bare gi elevene svaret på oppgaver. Dette kan gjøres ved at lærer støtter opp under elevenes leseforståelse under lesingen og lærer dem ulike lesestrategier, slik at elevene kan bli strategiske lesere (Fuglestad et al., 2017, s. 34-35). Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging knyttes her opp mot hvordan læreren organiserer undervisningen på og interaksjonen mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen, samt hvordan lærer legger opp til å støtte elevene i lesing og i etterarbeidet (Fuglestad et al., 2017, s. 34-35). Stillasbygging kan også knyttes opp mot det å jobbe prosessorientert, slik det nevnes i undervisvurderingen etter syvende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

2.2.2 Resepsjonsteori

Resepsjonsteorien er en moderne litteraturhistorisk retning, som legger hovedvekten på hvordan teksten blir mottatt av leseren. I resepsjonsteorien anses det at teksten vekkes til live når den blir lest. Her legges det vekt på hvordan teksten utfolder seg gjennom leseprosessen, og det er forholdet og reaksjonene mellom verbalteksten og leseren som skaper tekstens betydning. Lesing av verbaltekst og/eller bilder skjer med ulike reaksjoner fra leseren (Iser, 2013, s. 103). Elevene skal lære seg å reflektere over tekst, analysere og diskutere virkemidler som er brukt. For å kunne gjøre dette må elevene opparbeide seg tekst- og leseerfaring (Fuglestad et al., 2017, s. 13; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2, 4-5). Tekster bærer preg av tidsånden den er skrevet i og kan derfor inneholde historisk substans, og den gir leseren et innblikk i forfatterens univers. Selv om teksten omhandler en annen tidsepoke vil lesingen av teksten kunne gi leseren en følelse av å høre hjemme i den, eller som at fortiden eller fremtiden har blitt til nåtiden. Deler av denne opplevelsen ligger i teksten, resten ligger hos leseren. En kan si at teksten aktualiseres gjennom lesingen (Iser, 2013, s. 104-105). Tekstens historiske substans kan knyttes opp mot norskfagets relevans og sentrale verdier, der de skal opparbeide seg en språklig og kulturell forståelse og knytte dette opp mot dagens språksituasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3)

Leserens erfaringer, livssituasjon og leseerfaring påvirker hvordan personen leser og fortolker teksten, altså skaper mening av teksten. Litterære tekster konstruerer en alternativ virkelighet, det vil derfor ikke finnes en fullkommen identitet mellom intensjonene i en litterær tekst og noe i vår egen erfaringsverden (Iser, 2013, s. 106-107). Skjønnlitterære tekster inneholder et meningspotensial som ikke uttrykkes eksplisitt, derfor må leseren være en aktiv medskaper for at teksten skal gi mening (Fuglestad et al., 2017, s. 49).

Teksten er forfatterens reaksjon på virkeligheten, teksten vil derfor aldri kunne gjengi virkeligheten helt og objektivt. Dette er med på å skape en ubestemthet eller «hull» som leseren må fylle (Iser, 2013, s. 107). Dersom teksten klarer å overføre sin verden over på leserens erfaringer, vil det kunne utløse svært forskjellige reaksjoner hos leseren. Det vil da oppstå en spenning mellom leserens erfaringer i det virkelige liv, og den mulige erfaringen fra teksten. I grove trekk kan en si at det finnes to motstående reaksjoner på en tekst. På den ene siden kan leseren oppleve tekstens verden som fantastisk, fordi leseren klarer å knytte tekstens virkelighet til egne erfaringer på en måte som kan forsterke eller utfordre leserens normer og verdier. På den andre siden kan teksten oppfattes som banal, for at leseren ikke klarer å knytte egne erfaringer til det teksten sier. Dette kan muligens knyttes til den nærmeste utviklingssonen (Dysthe, 2001, s. 51). Leserens klarer ikke, uten hjelp, å knytte det leste til sin egen erfaringsverden. Dette kan også skyldes at leseren ikke har den språklige forståelsen eller erfaringen til å hente ut nyttig informasjon fra teksten. Her blir det viktig at læreren klarer å legge til rette slik at elevene forstår teksten. Elevene kan ha behov for at læreren veileder lesingen, stiller spørsmål, arbeider med ord og begreper eller bruker ulike lesestrategier bevisst (Fuglestad et al., 2017, s. 34-35). Det er vanskelig å si noe om hvor mye av leserens erfaringer er med på å realisere teksten, men i prosessen skjer det noe med leserens erfaring; horisonten utvides. Tekstene åpner for å endre eller påvirke leserens holdninger og åpner for ulike perspektiver på verden og livet, ettersom verden som vi kjenner den gjennom egne erfaringer, fremtrer i en annen skikkelse i teksten (Iser, 2013, s. 108). Under folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap står det at arbeid med skjønnlitterære tekster skal bidra til identitetsutvikling og livsmestring, samt gi et innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Det at elevenes horisont utvides skal kunne bidra til at elevene utvikler en forståelse, respekt og toleranse for andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4).

Siden teksten aldri kan gjengi virkeligheten med leserens erfaringer, vil det oppstå en ubestemthet i tekstens identitet. Denne ubestemtheten vil leseren forsøke å normalisere ved å relatere teksten til fenomener i den virkelige verdenen (Iser, 2013, s. 108). For at leseren skal klare å knytte egne erfaringer til teksten, må hans egne normer overføres til teksten, en kan si at leserens personlige normer bestemmer orienteringen i teksten. Lesing av litterære verk kan sees på som en pendel, der meningen skapes når tekst og leser svinger mellom verbalteksten og leserens erfaringsverden som en hermeneutisk spiral (Iser, 2013, s. 109). Verbalteksten skaper skjematisk bilder hos leseren. Det vil være umulig for teksten å beskrive alt som skjer

i fortellingen helt og holdent. Derfor oppstår det tomrom. Disse tomrommene må leseren fylle med egne erfaringer og fantasi. Tomrommene gjør det mulig for leseren å fortolke teksten. Leserens sinnstilstand vil også påvirke hvordan teksten blir tolket. Ved å lese den samme teksten flere ganger vil det, på grunn av ulike sinnstilstander, føre til ulike tolkninger av den samme teksten. Erfaringene og kunnskapene fra den første lesingen påvirker også tolkningen i den neste lesingen. Den nye lesingen kan også føre til at det dukker opp nye kombinasjonsmuligheter av teksten og erfaringer (Iser, 2013, s. 110-111). En tekst med for få tomrom vil kunne kjede leseren, da teksten blir for fastlåst. Det er tomrommene som lar leseren være med på å skape mening av teksten. Dette mener Iser er et bevis for at tomrommene er en grunnleggende betingelse for leserens aktive medvirkning i tolkningen av teksten (Iser, 2013, s. 112).

Lesing av tekst fører leseren i to ulike retninger samtidig. Ut av teksten; der leseren ser på hva ordene egentlig betyr, og inn i teksten; der leseren prøver å finne mening i det mønsteret teksten skaper. Det blir en hermeneutisk spiral, der leseren hopper mellom teksten, egne erfaringer og tolkninger, og går tilbake til teksten igjen (Iser, 2013, s. 120). Tekster med tomrom krever aktive lesere, da ulike relasjoner settes opp mot hverandre og krever at leseren tar aktiv del i å skape en bro mellom disse. Tomrom i teksten gjør den tilpasningsdyktig. Den setter ulike lesere i stand til, gjennom aktiv leseprosess, å gjøre den fremmede erfaringen til sin egen erfaring. Å gjøre fremmed erfaring til sin egen betyr her at tekstens natur tillater leseren å følge noe hittil ukjent til ens egen «erfaringshistorie». I hverdagen lar dette leseren utvide sin erfaringshistorie, uten å måtte oppleve dette i den virkelige verden. Litterære tekster stiller leseren ovenfor spørsmål og problemstillinger hen aldri ville ha møtt om det ikke var for teksten. Dette gjør at leseren ikke bare kan lære noe om teksten, men også lære noe nytt om seg selv (Iser, 2013, s. 128-129).

2.2.3 Sosiosemiotikk

Sosiosemiotikk er i utgangspunktet en teori om funksjonell språkbruk, utviklet av Mikael Halliday. Han videreutviklet denne teorien til å også omfatte semiotiske uttrykk, og det ble da en multimodalitetsteori (Thorsnes & Veum, 2013, s. 2). Fagtradisjonen sosiosemiotikk forsøker å forklare hvordan mennesker skaper mening gjennom hvordan vi opptrer i sosiale og kulturelle relasjoner. Utgangspunktet er en tanke om at enhver realisering av menneskeskapt mening skjer i konkrete sosiale situasjoner, uavhengig om det handler om

tekst, bilder eller handlinger. I sosialemiotikken er ikke mening statisk og gitt, det er noe som oppstår gjennom dynamiske og produktive prosesser. Disse prosessene aktiviseres gjennom sosiale deltakere. Det hele bygger på hvordan mennesker bruker semiotiske ressurser for å tolke og konstruere relasjoner og sosial virkelighet. Med semiotiske ressurser menes tegn, objekter eller handlinger som er meningssskapende (Thorsnes & Veum, 2013, s. 3). Innenfor sosialemiotikken er det noen viktige begreper. Det første begrepet er *kontekst*, konteksten er viktig ettersom enhver realisering av mening skjer i en sammenheng. Det andre begrepet er *modalitet*, som betyr uttrykksmåte. Ulike modaliteter har ulike typer meningspotensial. Det tredje begrepet er *meningspotensial*, det handler om hvordan en tekst, handling eller objekt bidrar til å skape en relasjon ved at den åpner for ulike former for mening. Det å skape innebærer å kommunisere, på denne måten er skaperen med på å forme den sosiale og semiotiske omverdenen. Kommunikasjon gjennom skapende prosesser legger vekt på hvordan individet realiserer sine interesser og holdninger (Thorsnes & Veum, 2013, s. 3).

Sosialemiotikkens rammer legger vekt på at hovedvekten ikke lengre ligger på kunstneren eller skaperens intensjoner, men at meningen oppstår i møtet med en mottaker (Thorsnes & Veum, 2013, s. 4). Dette kan kobles opp mot resepsjonsteorien, der teksten blir «levende» i møtet med leseren. Det kan også knyttes lesing som grunnleggende ferdighet, der elevene skal kunne lese, tolke og analysere tekster som inneholder verbaltekst, bilder, tabeller, tall og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

2.2.4 Selvregulering gjennom bøker

I dagens skole lærer vi elevene hvordan en leser. Vi lærer dem tegnene og fonemet, hvordan de skal dra lydene sammen til ord, men de lærer ikke nødvendigvis hvorfor de skal lese. På det mentale planet utvikler barnet seg mye gjennom skolen, blant annet på følelser og følelsesreaksjoner. Barnet utvikler seg i det sosiale samspillet, og dette blir ekstra viktig når de begynner på skolen. At barn lærer seg å omgås andre mennesker er sentralt i en normal utvikling (Haugen, 2017, s. 10-11; Vatshaug & Sandvær, 2021, s. 2). Barnelitteratur kan brukes til leseopplæring, men også til generell utvikling knyttet til det å vokse opp. For å knytte bruken av barnelitteratur opp mot elevers læring må en se mot Vygotskys teori om sosial læring. I hans teorier trenger den som skal lære en mentor eller en betydelig annen, som bruker stillaser slik at eleven kan gå fra sitt faktiske kunnskapsnivå, til elevens proksimale utviklingsnivå. Denne læringen setter i sin tur i gang en utviklingsprosess som lar eleven få

tilgang til mer avansert kunnskap og kompetanse (Cooper, 2007, s. 316). Ser en dette opp mot læreplanen i norsk kan en se at dagens skole skal bruke skjønnlitteratur for at elevene skal utvikle seg selv og sin horisont med tanke på selvbilde og identitetsutvikling, reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette skal igjen bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4).

Cooper argumenterer for at rollen som mentor kan tildeles teksten, fordi fortelleropplevelsens natur lar leseren bli direkte formet av lesingen. Hun bruker utviklingsteori basert på Eriksons psykososiale utviklingsteori. Eriksons teori bygger på ulike sammenhengene stadier, der barnet ikke kan nå et nytt stadium uten at det bygger seg gradvis fra det forrige gjennom erfaringer. Utviklingsteorier fra det meste av det 20. århundre baserer seg på at utviklingen går fra noe umoden tilstand til en moden tilstand, hvert trinn hviler på gjennomføringen av den forrige (Cooper, 2007, s. 317).

Cooper ser på selvregulering som «*evnen til å rette atferd mot et personlig mål*». Hun trekker igjen frem Erikson, og hans syn på barnet. Han gir et helhetsbilde der barn forsøker å formidle stadig mer komplekse psykososiale konflikter gjennom sosiale interaksjoner og opplevelser. Cooper ser dette i sammenheng med Vygotskys teori om at læring går foran utvikling, og at all læring er resultater fra imitasjon og veiledning (Cooper, 2007, s. 317). Dette bygger på det Erikson kalte «*initiativ versus skyld*»-fasen. Denne fasen opphører når barnet klarer å opprettholde sin idé, fantasi og individualitet, samtidig som barnet klarer å orientere disse på en slik måte at barnet «blir større», mer samarbeidende og målrettet i hverdagen. Når barnet er i dette stadiet, unngår det i større grad konflikt og klarer i større grad å samhandle med voksenpersonene rundt seg. Over tid vil dette føre til at barnet får øvet seg på voksenverdenen som venter (Cooper, 2007, s. 317).

Videre er Cooper opptatt av tekstens rolle i læringen. Hun bygger sitt syn på tekstens muligheter fra resepsjonsteorien og fra Rosenblatts teori om «overførings lesing» (Rosenblatt, 1969, s. 35). Hun trekker frem at barn kan reagere ulikt på den samme teksten. Dette bygger på at leseren spiller en primær rolle i tekstens meningsskaping, uavhengig av forfatterens intensjoner (Cooper, 2007, s. 317). Det kan derfor være vanskelig å forutsi hva elevene sitter igjen med etter lesingen, men at opplevelsen fra lesingen kan være med på å utvikle elevens syn på seg selv, på å vokse opp og på verden.

2.2.5 Litterær samtale

Litterær samtale er en samtale om et litterært verk, der elevene og teksten er i fokus. Professor Aukrust gjorde en undersøkelse i 2003, som viser at samtalen gjør at læreren tar elevene på alvor, og at elevene kom med utfyllende innspill og synspunkter (Skarðhamar, 2011, s. 76-77). De fleste litterære samtaler foregår gjennom *dialogisk høytlesing*, hvor samtalen foregår parallelt med høytlesingen og elevene får kommentere eller undre seg over innholdet i teksten eller bildene (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Allerede før læreren begynner å lese i boken kan hen begynne den litterære samtalen. Det kan være å snakke om forsiden på boken, med tittel og bilder, og samtale om hva elevene tror denne boken handler om. Slike spørsmål kalles for *identifikasjonsspørsmål* (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Om boken handler om følelser eller et annet tema som berører elevene, kan en spørre elever hva følelser er eller hva mobbing er og hvordan de kjennes ut eller kan kjennes ut. Andre typer spørsmål er *refleksjonsspørsmål*, der hensikten er å gå dypere inn i den litterære teksten, få elevene til å reflektere over innhold, komposisjon og språk. Den tredje typen er *overføringsspørsmål*, som har til hensikt å se teksten i lys av eget liv. Lærerens rolle i den litterære samtalen er å lytte, spørre og oppsummere det elevene har bidratt med (Håland & Ulland, 2014, s. 262; Vatshaug & Sandvær, 2021, s. 8).

2.2.6 Leseplanlegging

Lesesenteret har utviklet leseplanleggeren, og den tar for seg de ulike stegene i leseplanlegging. Det første som tas opp er *målet* for lesingen, altså hvorfor elevene skal lese denne teksten. Dette kan knyttes opp til konkrete kompetansemål, men også mot lesing som grunnleggende ferdighet eller til kjerneelementene og tverrfaglige temaer i læreplanen (Fuglestad et al., 2017, s. 25-27).

Etter at læreren har funnet ut hva målet er, sier leseplanleggeren at læreren skal gå videre til å se på hva som skal skje *etter lesingen*. Her skal det planlegges hvordan elevene skal vise hva de har lært. Det kan være muntlig, skriftlig eller ett sluttprodukt. Lærer skal også planlegge om dette er noe som skal gjøres individuelt, i par eller i grupper. Læreren må her planlegge hvordan stillas som må bygges for at elevene skal klare å vise kompetansen sin, og finne ut om når og hvordan elevene skal få tilbakemelding på arbeidet sitt. Stillaset skal brukes for å

støtte elevene i å huske, organisere, utdype og overvåke lesingen sin (Fuglestad et al., 2017, s. 28-33).

Deretter må læreren finne ut hvordan elevene skal støttes *under lesingen*, slik at de kan forstå det de leser. Her kan læreren planlegge lesebestillinger, lesestrategier og hvordan det skal jobbes med ord og begreper. Læreren må forsøke å forutse hva elevene kan ha problemer med å forstå, og bygge en støtte rundt dette slik at det er mulig for elevene å overvinne disse problemene. Dette kalles for *støttende stilas* eller *stillasbygging* (Fuglestad et al., 2017, s. 34). Dette står det mer om i 2.2.1 *Sosiokulturelle og konstruktivistiske teoriperspektiv på kunnskap og læring*. Lesebestillinger kan være konkrete oppdrag om hva elevene skal se etter, være oppmerksomme på eller gjøre under lesingen. Disse oppdragene kan gå ut på at elevene skal finne informasjon, tolke og forstå, samt vurdere og reflektere over tekstens form og innhold (Fuglestad et al., 2017, s. 36). Det er flere lesestrategier som kan benyttes for å skape sammenheng mellom målet med lesingen, lesingen og etterarbeidet. *Hukommelsesstrategier* er med på å hjelpe elevene å oppsummere eller gjenfortelle innholdet. Elevene kan lære seg å lage tankekart, skrive ned nøkkelord eller sammendrag av teksten for å huske det de har lest. Nøkkelord kan etterpå brukes for å skrive egne fakta setninger eller for å skrive sin egen versjon av teksten. *Organiseringsstrategier* går ut på at elevene kan visualisere og sammenligne innholdet i ulike tekster omkring det samme temaet. Det kan være å lage tidslinjer, hjelpetegninger, tankekart og kolonneskjemaer. Refleksjonslogger og venndiagrammer kan brukes som *utdypningsstrategier*. Det kan gjøre det lettere for elevene å se sammenhenger mellom det de leser om og tidligere kunnskaper eller sammenligne tekstens innhold med eget liv. Å bevisstgjøre og utvikle elevenes metakognitive evner er en *overvåkningsstrategi*. Her skal elevene lære seg å vite hva de har forstått, hva de ikke har forstått og hvordan de kan finne ut av det de ikke forstår. Dette er avgjørende for deres læringsutbytte. Elevene kan dele tenkingen sin med medelever eller lærer, sette strek under vanskelige ord og stille spørsmål til teksten for å huske, organisere eller utdype det de har lest (Fuglestad et al., 2017, s. 38-39). Arbeid med tekst dreier seg mye om arbeid med *ord* og *begreper*. Elevenes ordforråd er viktig for leseforståelsen, og det er en klar sammenheng mellom elevenes språkkunnskaper og deres leseutvikling. Metaforer og språklige bilder kan by på problemer, og da spesielt for minoritetsspråklige elever. Læreren bør derfor lære elevene om strategier for å finne ut av hva de kan gjøre når de møter på ord og begreper de ikke forstår. Det kan være å se etter ordforklaringer i teksten, slå opp ordet på internett eller i ordbok, spørre medelever eller å forsøke å forstå betydningen ut ifra tekstens kontekst. For at

ordene og begrepene skal bli en del av elevenes vokabular må elevene få mulighet til å bruke dem i meningsfulle sammenhenger (Fuglestad et al., 2017, s. 40-41).

Før lesingen må læreren skape *engasjement* for lesingen av teksten. Engasjement handler blant annet om *motivasjon* og at lesingen oppleves som *meningsfull*. Læreren må derfor finne ut av hvordan hen kan legge til rette for at elevene blir engasjerte og motiverte for lesingen. Engasjert lesing kjennetegnes ved at eleven er *aktiv i leseprosessen*, gjør en innsats og bruker tid på lesingen. Læreren bør også se på hvordan teksten kan *utfordre elevene*, hvordan en kan *aktivere forkunnskaper* eller bygge opp *bakgrunnskunnskaper* slik at teksten gir mening for elevene. For at elevene skal bli motiverte for lesingen, må læreren klare å gjøre teksten *relevant*. Elevene trenger også å vite hva formålet med lesingen er, og hva den skal brukes til. Elevene bør oppleve å bli utfordret på sitt nivå, det vil si at de bør oppleve mestringsopplevelser og utfordringer. Dette kan gjøres ved at de har tekster i ulike vanskelighetsgrader tilgjengelig, og at oppgavene knyttet til teksten er åpne/rike. Dette vil gjøre at elevene kan gjøre sitt beste ut ifra sitt nivå (Fuglestad et al., 2017, s. 42). Det er flere måter å aktivere forkunnskaper eller bygge bakgrunnskunnskaper på, og læreren må tenke over hva elevene må kunne for å forstå teksten, hvilke ord og begreper som er viktige og hva elevene kan komme til å misforstå. Førlesningsstrategiene bør ha som mål å få fram eksisterende kunnskap slik at elevene kan se det nye i lys av det de kan fra før. Det kan være ulike aktiviteter som tenkeskriving, idémyldring eller samtaler. Andre aktiviteter kan være påstander de må ta stilling til, «fleip eller fakta» eller at de må ta stilling til etiske eller moralske problemstillinger eller dagsaktuelle diskusjoner. Dette er en måte å skape relevans på (Fuglestad et al., 2017, s. 42-44).

Elevene bør gjøres oppmerksomme på at det er flere måter å orientere seg i en tekst på, og de bør lære seg ulike *lesestrategier* ut ifra type tekst. De bør gjøres oppmerksomme på at overskrifter, bilder og illustrasjoner gir nyttig informasjon om teksten og innholdet, og at de ulike delene som oftest må sees i sammenheng for at teksten skal gi mening. Eksempler på slike strategier er BISON og OBI. BISON står for bilde, ingress, siste avsnitt, overskrift og viktige ord, og er nok mer passende på mellomtrinnet og opp. OBI står for overskrift/deloverskrifter, bilder og bildetekst og innledning, og er mer passende for småtrinnet og opp til mellomtrinnet (Fuglestad et al., 2017, s. 46).

3.0 Metode og design

I denne masteroppgaven er jeg ute etter dybdeinformasjon fra fire norsklærere om deres tanker, meninger og praksis fra et spesifikt fagområde i norsk skole. Retningen i denne oppgaven vil derfor peke mot *fenomenologisk hermeneutikk*. Fra et fenomenologisk ståsted kan en si at vi erfarer verden gjennom ulike virkelighetsoppfatninger. Forskning innenfor fenomenologien tar for seg hvordan mennesker opplever sin tilværelse, bevisstheten, deres tanker og refleksjoner de har rundt sin virkelighet. I slik forskning er en ute etter å få frem *den levde erfaringen* (Nyeng, 2012, s. 32-33). I hermeneutikken anses ikke vitenskap om mennesker og samfunn som harde fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes (Nyeng, 2012, s. 45). Denne fortolkningslæren kan brukes til å fortolke tekster, andre kommunikasjonsformer og atferd. En hermeneutiker anser ikke ren observasjon av atferd som harde fakta, men heller snarere en tolkning av handlingen ut ifra konteksten den er i, samfunnet og kulturen og tiden den skjer i, dette kalles for den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012, s. 48). Hermeneutikk kan brukes for å forske på individer i samfunnet, men den brukes også for å tolke tekster og andre kommunikasjonsformer. I hermeneutikk dreier det seg om å forstå og tolke mening og betydning i tekster og andre kommunikasjonsformer, og undersøke hvordan mening skapes gjennom samspill mellom tekst, leser og kontekst (Friesen et al., 2012, s. 17-20; Vatshaug, 2022, s. 3). Hermeneutikken kan dermed brukes for å forstå og tolke informantene, og for å tolke tekster, derfor passer dette godt inn i denne masteroppgaven. Den hermeneutiske tankegangen følger samme spor som resepsjonsteorien og sosialsemiotikken når det kommer til tekstforståelse. Forskeren som bruker hermeneutisk metode, er ikke nøytral og en må derfor være bevisst sitt utgangspunkt og sin fortolkningsprosess. Forskeren kommer inn med forkunnskaper og forventninger i forskningsprosessen (Nyeng, 2012, s. 50). Jeg skrev litt om mitt personlige forhold til skjønnlitteratur i innledningen, samt hva jeg selv har observert ute i skolene som lærervikar og i praksis som student i grunnskolelærer utdanningen. Mine forkunnskaper og holdninger til dette temaet vil derfor være med meg i forskningsprosessen, og dette må jeg tenke over i hele prosessen i analysen og konklusjonen. Jeg blir derfor å se på analysen med «kritiske briller», for å forsøke å få frem hva som kan ha blitt påvirket av mine egne holdninger og forkunnskaper.

Det finnes ulike forskningsmetodiske tilnærminger som kan deles i to hovedgrupper, *kvantitative* metoder og *kvalitative* metoder. Kvantitative metoder setter søkelys på å samle inn og analysere numeriske data. Numeriske data vil si data som kan tallfestes, og forbindes

med målinger (Nyeng, 2012, s. 79). Etersom jeg er ute etter informasjon om informantenes tanker, meninger og erfaringer passer ikke kvantitative metoder inn som metode i denne forskningen. Derfor har jeg valgt å gå for kvalitative metoder. I neste underkapittel vil jeg se nærmere på hva kvalitativ metode er, og hvilke metoder innenfor det kvalitative jeg brukte for å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en type forskningsmetode som setter søkelys på å samle inn og analysere dybdeinformasjon om mening, opplevelser, holdninger og perspektiver. Dette gjøres gjennom å observere, intervju eller gjennom fokusgrupper. Målet med kvalitativ forskning er å forstå menneskers opplevelser og perspektiver på en mer holistisk og kompleks måte, og ikke bare måle og sammenligne variabler (Nyeng, 2012, s. 71-72).

Denne metoden kan være nyttig når man vil undersøke fenomener som er komplekse, og som krever dyptgående forståelse, som sosiale interaksjoner, holdninger og meninger. Den kan også være nyttig for å utforske nye ideer eller fenomener som ikke er godt nok forstått. En fordel med kvalitativ metode er at den gir mulighet for innsikt i individuelle opplevelser og perspektiver på en meningsfull måte. Dette gir mulighet for å forstå komplekse fenomener på en dypere og mer nyansert måte (Nyeng, 2012, s. 73-74). En ulempe med kvalitativ metode er at det kan være vanskelig å generalisere resultatene til en større populasjon. Dette skyldes at kvalitativ forskning ofte tar utgangspunkt i en liten gruppe mennesker og at resultatene derfor ikke nødvendigvis kan overføres (Nyeng, 2012, s. 75). Det kan være vanskelig å replikere studien, ettersom den er kompleks og det er vanskelig å foreta et nytt dybdeintervju eller en observasjon og få det samme resultatet. Kvalitativ metode tar utgangspunkt i individuelle opplevelser og perspektiver, og er derfor mer subjektiv enn i kvantitativ metode. Resultatene kan også påvirkes av forskerens egne perspektiver og forventninger (Dalland, 2017, s. 54).

Det er mange styrker med kvalitativ metode i forskning, som nevnt gir denne metoden mulighet til å forstå fenomener på en dypere og mer nyansert måte, og her kan en samle og analysere dybdeinformasjon om meninger, opplevelser, holdninger og perspektiver. Dette gir en unik mulighet til å forstå kompleksiteten på en meningsfull måte. Metoden kan bidra til å avdekke nye perspektiver og innsikter på nye ideer eller fenomener som ikke er godt nok forstått fra før av. En får mulighet til å undersøke fenomener i en kontekstuell setting, noe som kan bidra til å forstå hvordan fenomenet påvirkes av omgivelsene og hvordan det

påvirker omgivelsene. Det gir en mulighet for en mer helhetlig forståelse av fenomenet, ved at det tas hensyn til både individuelle og samfunnsmessige perspektiver (Dalland, 2017, s. 52).

Dataene kan være vanskelige å analysere, ettersom de er komplekse. Dette kan gjøre at dataen er utfordrende å systematisere, og resultatene kan være vanskelige å sammenligne. Samtidig skriver Neteland at transkriberte intervjuer med tydelig definerte koder, kategorier eller klare meningsfortettinger i kombinasjon med sitater fra informanter gir god validitet til forskerens tolkninger. Intervju som metode krever gjennomsiktighet, det vil si at en skriver hvordan en har jobbet fra informantens svar og frem til vår tolkning. På denne måten blir metoden 'reliabel' som i 'etterprøvbar' (Neteland, 2020, s. 65).

3.2 Valg av forskningsmetode for masteroppgaven

I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for valgte metoder. Jeg ønsker å finne ut av hvilken praksis som er i norske klasserom, samt hvordan lærerne tenker om skjønnlitteratur og etterarbeidet knyttet til litteraturundervisning. Jeg ønsker dybdeinformasjon fra et fåtall informanter for å kunne gå i dybden av deres tanker, meninger og holdninger omkring skjønnlitteraturens plass i skolen.

Jeg vil nå se på metodene jeg tenker at passer for å besvare problemstillingen min «*hvordan arbeider lærere på 3-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?*» Først vil jeg se på observasjon som metode, og deretter se på intervju som metode. Dette er de to hovedmetodene innenfor kvalitativ forskning.

3.3 Observasjon som metode

Observasjon og intervju som metode henger tett sammen. Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonen gi nødvendige forutsetninger for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle bildet som observasjonen gir. Brukes disse bevisst kan de altså utfylle hverandre (Dalland, 2017, s. 101). Observasjon er en metode for å samle inn data om en situasjon eller fenomen ved å observere og registrere det som skjer. Observasjon kan være en nyttig metode for å undersøke ulike fenomener, som for eksempel atferd, relasjoner, interaksjoner eller omgivelser (Johannessen et al., 2021, s. 82). Kvalitative observasjoner gir mulighet for å samle inn dybdeinformasjon om mening, opplevelser og perspektiver, mens

kvantitative observasjoner gir mulighet for å måle og generalisere resultater til en større populasjon (Johannessen et al., 2021, s. 83).

Når en observerer må man lagre dataen man har observert, disse må noteres ned og lagres. Disse dataene må analyseres i ettertid for å sette de i sammenheng slik at de gir mening. Som observatør skal en påvirke situasjonen minst mulig (Dalland, 2017, s. 102). Det finnes flere måter å observere på, og jeg skal nevne noen som kan passe til klasseromsobservasjon. *Partisk observasjon* eller *deltakende observatør* innebærer at observatøren har en rolle eller posisjon i situasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 89 og 94). *Uavhengig observasjon* eller *fullstendig observatør* innebærer at observatøren er nøytral og ikke påvirker situasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 89-90), her vil det være mest hensiktsmessig å kanskje bruke kamera og filme timen for å forstyrre elevene minst mulig. For å besvare problemstillingen i denne oppgaven brukte jeg deltakende observasjon, ettersom det vil være tilnærmet umulig å ikke påvirke situasjonen ved klasseromsobservasjon. Før observasjonene ble gjennomført søkte jeg rundt etter ulike maler på observasjonsskjemaer, og jeg fant en mal på klasseromsobservasjon som kalles *løpende observasjon*. Denne ble skrevet ut og tatt med på observasjonene. Denne malen inneholder kun to kolonner, den ene er for å notere ned det en observerer og den andre for å skrive ned kommentarer eller tolkninger av det som ble observert. Under observasjonen fokuserte jeg på hvordan læreren presenterte etterarbeidet/aktiviteten for elevene, og noterte meg litt hvordan elevene responderte på aktiviteten.

3.4 Intervju som metode

Intervju er en metode for å samle inn data ved å stille spørsmål og få svar fra en eller flere informanter. Kvalitative intervju gir mulighet for å samle inn dybdeinformasjon om mening, opplevelser og perspektiver (Johannessen et al., 2021, s. 105). Jeg valgte å foreta *semistrukturerte intervjuer* av fire lærere, fordi det lot informantene komme med utfyllende svar og de kunne selv være med på å bestemme retningen i intervjuet. I semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide som utgangspunkt, her kan spørsmål, tema og rekkefølge variere (Johannessen et al., 2021, s. 108). Det betyr at jeg valgte bort *strukturert intervju*, der forskeren har formulert spørsmål og svaralternativer på forhånd. Disse intervjuene kan ligne litt på spørreskjemaer (Johannessen et al., 2021, s. 107). Og *ustrukturert*

intervju der intervjuet er uformelt, og spørsmålene dreier seg rundt et tema. Spørsmålene og rekkefølgen er ikke strukturert på forhånd (Johannessen et al., 2021, s. 108).

I intervjuguiden hadde jeg med noen overordnede spørsmål om bruken av skjønnlitteraturens bruk i skolen, hvordan den brukes i klasserommet, hvordan det arbeides med teksten etter at den er lest, og informantens syn på skjønnlitteratur i skolen. Jeg hadde også mulighet til å komme med oppfølgende spørsmål for å prøve å finne ut av hva informanten egentlig mente. Under intervjuene benyttet jeg meg av opptak for å unngå at informasjon gikk tapt. Jeg brukte diktafon-appen til nettskjema, som lot meg lagre opptakene digitalt og passord beskyttet. Jeg ønsket ikke å ha opptakene på private enheter, da private enheter kan bli ødelagte eller informasjonen kan komme på avveie. Det er hovedsakelig av personvern hensyn jeg ikke ønsker at slikt blir lagret på private enheter.

3.5 Informanter

For å finne informanter brukte jeg «snøballmetoden» eller personlig rekruttering, der jeg går via bekjente innenfor skolen og via e-post til rektorer (Johannessen et al., 2021, s. 71). Det skulle vise seg å være vanskelig å finne lærere som hadde tid og lyst til å stille som informanter. Jeg opplevde at fleste rektorene og inspektørene besvarte aldri e-posten, og de som svarte sa de allerede hadde takket ja til andre studenter. Det endte derfor med at jeg klarte å finne noen via kjente og bekjente i skolen, og de stilte bare opp ettersom vi hadde en form for relasjon. Det mest ønskelige hadde vært å finne informanter fra ulike skoler, men det endte opp med at alle informantene arbeider ved samme skole, som jeg selv også arbeider på. På grunn av dette er det ekstra viktig at jeg ikke lar denne relasjonen farge intervjuet, observasjonen og tolkningen av dataene. Ettersom det er mine egne kollegaer som er informanter kan det være vanskelig å holde observasjoner og intervjuer frie fra holdninger som er farget av et kollegialt samhold på arbeidsplassen. Tre av informantene arbeider på andre trinn enn meg selv, men en informant jobber på mitt eget team. I oppgaven vil jeg gi skolen og informantene fiktive navn.

3.6 Personvern og samtykke

Det er viktig å huske på at personvern er et sentralt prinsipp i forskning, og at det er viktig å ivareta informantenes rettigheter og privatliv. Det finnes ulike regler og retningslinjer for personvern i forskning som det er viktig å følge. Det er også viktig å være bevisst på hvordan man samler inn, lagrer og behandler sensitive opplysninger om informanter, og å sikre at dette skjer på en etisk og ansvarlig måte (Johannessen et al., 2021, s. 47-48).

Samtykke innebærer at informanter har fått tilstrekkelig informasjon om forskningen, og at de har gitt sin frivillige og bevisste tillatelse til å delta. Samtykkeformuleringen må være klar og tydelig, med lett forståelig språk, og at informantene har fått tilstrekkelig tid til å vurdere om de vil delta eller ikke. Det er også viktig at informantene kan trekke sitt samtykke tilbake når som helst uten å måtte oppgi en grunn for dette. Samtykket gjelder ikke bare for deltagelsen i forskningen, men også for hvordan dataene fra forskningen skal brukes og publiseres. En må derfor informere informantene om hvordan dataene skal lagres, behandles og deles, og sikre at de har gitt samtykke til dette (Norsk senter for forskningsdata, u.å.-b).

I masteroppgaven er samtykke fra informantene hentet inn på forhånd, via et informasjonsskriv som de fikk tilsendt på e-post. Elevene trengte også samtykke fra foreldrene på vegne av eleven. Lærerne tok ansvar for å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevenes foresatte for godkjenning. Etter at samtykke var gitt kunne jeg komme inn å ha observasjon og intervju. Alle deltagerne er anonymisert i oppgaven, slik at ingen skal kunne kjenne igjen navn og knytte informasjon til den enkelte.

3.7 Etikk

Intervju er en moralsk undersøkelse og det er etiske retningslinjer en må redegjøre for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-108). I kvalitativt intervju vil informert samtykke være en del av det etiske perspektivet. Lærerinformantene som var med i denne forskningen fikk informasjon om masteroppgavens mål, skriftlig informasjon om hva deres deltakelse ville innebære, samt hvordan deres konfidensialitet ville bli ivaretatt. De fikk også informasjon om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst uten å begrunne hvorfor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Denne informasjonen fikk de via informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet de fikk tilsendt på e-post, dette ligger som vedlegg.

Konfidensialitet handler om at informantene som deltar skal anonymiseres i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 24). I min forskning var jeg ute etter informantenes personlige tanker, erfaringer og arbeidsmetoder, derfor var det viktig at de skulle være anonyme i oppgaven. Både informantene og skolen har blitt anonymisert, slik at ingen skal bli gjenkjent gjennom svarene sine i oppgaven. Navnene på informantene kommer bare fram via kontakt på e-post. Informantene var også anonyme ovenfor veileder gjennom hele prosessen. Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata ettersom jeg observerte i klasserom og tok lydopptak av intervjuene (Norsk senter for forskningsdata, u.å.-a). Saken ble behandlet og godkjent, godkjenningen ligger som vedlegg 1.

3.8 Validitet

Validitet eller gyldighet omhandler at forskeren må gå igjennom grunnlaget for tolkningene med et kritisk blikk (Thagaard, 2018, s. 189). Under arbeidet med masteroppgaven tenkte jeg igjennom om det var en rød tråd fra begynnelse til avslutningen. Jeg gikk frem og tilbake mellom teori og data, for å sammenligne og for å se om det hang sammen. For å oppnå validitet i forskning må forskeren ha et kritisk blikk på fortolkningene sine for å motvirke skjev fortolkning og selektiv forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). En styrke i denne forskningen kan være at jeg brukte observasjoner og intervju for å samle inn data. Metodetriangulering er med på å innhente data på ulike måter, under intervju får en data om hva lærerinformantene sier at de gjør, ved å kombinere dette med klasseromsobservasjon får en data om hvordan de faktisk gjør det (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Under analyse og drøfting kan en da se om det er samsvar mellom det de sier og det de gjør. En svakhet er at jeg bare fikk observert to av informantene, jeg har derfor ikke data som kan bekrefte eller gi et annet bilde av de to andre informantene. En annen svakhet kan også være at jeg skrev oppgaven alene, noe som gjorde at det bare er mine fortolkninger som ligger til grunn. Hadde jeg skrevet med noen andre kunne vi sammenlignet fortolkningene, diskutert og dermed styrket validiteten på funnene. Jeg vil derfor synliggjøre min posisjon i fortolkningen, og trekke frem valgene mine slik at leserne kan bedømme validiteten selv.

3.9 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet eller troverdighet omhandler hvorvidt resultatet kan etterprøves av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Etersom denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, vil det være vanskelig å kopiere studien og få det samme resultatet. I kvalitative studier er avhengige av kontekst, og forskerens forkunnskaper er en del av denne.

Informantene vil kunne endre sine svar i et intervju med en annen forsker, det har ikke nødvendigvis med at de har endret mening, men de kan ha endret sitt fokus eller sin praksis. Reliabilitet knyttes også opp mot i hvilken grad metodene som er brukt faktisk undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler også om å redegjøre for relasjonen til informantene og hvilken betydning erfaringer i forskningsfeltet har å si for datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien arbeider informantene ved den samme skolen som jeg har et vikariat på, hvordan jeg forholder meg til dette tas opp i 3.5 *informanter*. Da jeg har begrenset erfaring som lærer, vil mine erfaringer komme fra praksisperioder, vikartimer og vikariat. Erfaringen som norsklærer begrenser seg til praksisperiodene via studiet, noe som gir meg svært begrenset erfaring med å jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget. De beskjedene erfaringen gjør at jeg mener at kunnskapen min vil prege resultatene i svært liten grad.

3.10 Generalisering

Kvalitative studier tar som regel utgangspunkt i en liten gruppe informanter, noe som gjør at resultatene ikke nødvendigvis kan overføres til en større populasjon (Nyeng, 2012, s. 75). En kvalitativ tilnærming ser på kvalitet eller spesielle egenskaper ved det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 258), formålet er derfor å undersøke informantene fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne studien vil generalisering ha liten nytte, ettersom den tar utgangspunkt i kun fire informanters bruk av skjønnlitteratur i skolen.

4.0 Gjennomføring av datainnsamling og -analyse

I dette kapitlet skal jeg vise til hvem informantene er. Jeg har valgt å lage en tabell som gir litt bakgrunnsinformasjon om hvem de er. Deretter vil jeg se på hvordan observasjoner og intervjuer ble gjennomført og analysert. Det ble foretatt observasjoner på to trinn, 3.trinn og 6.trinn, det er også lærerne på disse trinnene som hadde mulighet til å gjennomføre intervjuet slik som tiltenkt. I tabellen har jeg, helt kort, valgt å ta med noen av tankene deres rundt litterær kanon og metodefrihet.

4.1 Kort om informantene

Jeg har valgt å presentere informantene i en tabell, alle informantene har fått fiktive navn og noen har fått endret kjønn.

Informant	Arbeids- erfaring	Erfaring som norsklærer	Tanker rundt litterær kanon og metodefrihet	Personlig forhold til skjønnlitteratur	Trinn
Lena	27 år	27 år	Både og, likte L97 som var konkret. Samtidig kommer det mye nytt en kan gripe. Liker metodefriheten.	Alltid vært glad i skjønnlitteratur, leser mye og hører en del på lydbok.	3.trinn
Siri	9 år	8 år	Både og. Det finnes tekster alle elevene burde vite om. Liker metodefriheten.	Leser lite bøker, og har alltid gjort det. Liker bildebøker.	6.trinn
Irene	28 år	26 år	Tror litterær kanon hadde vært bra for mange, men liker metodefriheten.	Alltid vært glad i skjønnlitteratur. Ble lest høyt for og leste høyt for egne barn.	5.trinn
Kjetil	4 år	4 år	Problematisk at noen skal lage en sånn liste, hvem skal bestemme? Liker metodefriheten.	Ble lest høyt for, og leser for egne barn. Lest mye skjønnlitteratur.	5.trinn

Figur 2: oversikt over informantene.

Alle informantene jobber ved den samme skolen, Trollmyra barneskole. Denne skolen har tolærersystem, som vil si at de er to lærere i klasserommet. Skolen har innført dette systemet

for å kunne ha tettere oppfølging av elevene. Det er en lærer som leder undervisningen, og en lærer som er «på topp», det vil si at den læreren hjelper elever med å sitte stille, tar samtaler etter friminutt og hjelper til med det som trengs.

4.2 Observasjoner og analyse av observasjoner

Observasjonene ble gjennomført på 3.trinn og 6.trinn. Før observasjonene ble gjennomført fikk jeg en kort innføring i hva som skulle skje i den planlagte timen, og hva de hadde jobbet med fram til denne timen. Dette var med på å gi meg en oversikt, og som gjorde det lettere for meg å se sammenhengen i det som skjedde i undervisningen og det de hadde jobbet med på forhånd. Under observasjonene forsøkte jeg å være mest mulig i bakgrunnen, slik at jeg ikke skulle forstyrre eller påvirke lærer eller elever.

Under observasjonene hadde jeg med meg observasjonsskjemaet og skrivesaker. Jeg noterte fortløpende det som skjedde underveis, sammen med noen tolkninger og tanker om det som skjedde.

Observasjonene ble digitalisert samme dag som de fant sted, dette for at ikke informasjon skulle gå tapt. For å analysere observasjonene har jeg lest over dem flere ganger, og notert meg punkter om etterarbeidet som ble gjort, og hvordan det ble gjennomført. Jeg har også sett på lærerinformantenes undervisning og notert meg hva jeg observerte at de jobbet med i den aktuelle timen. Altså hvilket fokus de hadde i undervisningstimen.

4.3 Intervjuer

Alle som takket ja til å stille som informanter ønsket også å få tilsendt spørsmålene på forhånd, slik at de visste hva de skulle fokusere på. Det viste seg at det var vanskelig å få til intervjuene rett etter observasjonene, da informantene ikke hadde tid de dagene. Intervjuet av Lena på 3.trinn ble derfor gjennomført først to uker etter observasjonen. To av intervjuene ble foretatt som et semistrukturert intervju med lydopptak, og to ble gjort skriftlig av informantene da vi ikke fant tid til å få gjennomført intervjuet slik som tiltenkt. De som gjennomførte skriftlig fikk tilsendt spørsmålene og la inn svarene sine under spørsmålene i

Word-filen, deretter sendte de den tilbake på e-post. Informantene som gjennomførte intervjuet med lydopptak, var Lena på 3.trinn og Siri på 6.trinn.

Intervjuet av Lena ble gjennomført på et møterom i tilknytning til lærerværelset, noe som medførte at det ble noe bakgrunnsstøy under selve intervjuet. Intervjuet av Siri ble gjennomført på klasserommet etter endt undervisning. Dette var etter at elevene hadde gått hjem for dagen, dette gjorde at det ikke ble noen forstyrrelser under intervjuet.

Intervjuguiden inneholdt 18 spørsmål, og ligger som vedlegg. Spørsmålene tok stilling til hvor lenge informantene har jobbet som lærer, om holdninger knyttet til skjønnlitteratur, om leseprosessen og etterarbeidet rundt tekster.

4.4 Transkribering av intervju

Intervjuene som ble foretatt med lydopptak ble transkribert så raskt som mulig etter gjennomføringen av intervjuet. Lydopptaket ble gjort i diktafon-appen til nettskjema, og lagret på nettsiden med passordbeskyttelse. Selve transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet til opptaket flere ganger, og skrev ned ord for ord av det som ble sagt. Intervjuene ble transkribert på bokmål, selv om informantene snakket på dialekt. Dette ble gjort ettersom det er meningen bak utsagnene som har betydning i denne oppgaven, og ikke hvilken dialekt informantene har (Neteland, 2020, s. 62). Det er også en måte å anonymisere informantene på. Det transkriberte materialet er oppbevart med passordbeskyttelse på Office365.

De som ikke hadde mulighet til å gjennomføre intervjuet som tiltenkt leverte svarene sine skriftlig i en Word-fil. Her var det ikke nødvendig å foreta noe annet enn å lese igjennom svarene før de skulle meningsfortettes og analyseres.

4.5 Analyse av intervju

For å få oversikt over de ulike intervjuene lagde jeg et fellesdokument, der jeg la inn svarene til hver enkelt under de ulike spørsmålene. For å få dette oversiktlig ble det laget tabeller som jeg fylte inn. Ettersom det blir mye tekst etter et intervju, gjorde jeg en meningsfortetning av svarene fra informantene før de ble lagt inn i tabellen. En meningsfortetning vil si at lange

sitater eller utdrag blir redusert til korte setninger uten å endre på meningen i det som ble sagt (Neteland, 2020, s. 63).

Etter meningsfortetningen kategoriserte jeg svarene ut ifra om det var før eller nå, altså da de begynte å jobbe som lærere eller nå i dag, om svarene var ut ifra personlige karakteristikk eller det gjaldt jobb. Jeg lagde til sist et eget dokument der jeg la inn svarene som gikk på *målet* med lesingen, hva de *gjør før* en tekst leses, hva som skjer *underveis* i lesingen og hva de *gjør etter lesingen* og hvorfor. Jeg gjorde dette for å skape en struktur som ville gjøre det enklere å se svarene deres på en oversiktlig måte.

5.0 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil jeg vise til funn og drøftingen av disse. Jeg vil begynne med å vise til en kort oppsummering av observasjonene på 3.trinn og 6.trinn, for deretter se på hva jeg registrerte at de fokuserte på i de ulike timene. I drøftingen vil jeg dra inn svar fra intervjuene, observasjonene og se på funnene opp mot teorien jeg har valgt i denne masteroppgaven. Jeg brukte figuren jeg lagde av leseplanleggeren som utgangspunkt for å strukturere svarene i denne delen. Funnene vil derfor presenteres i ulike kategorier ut ifra om det er *mål, før, under* eller *etter lesing* for å gi et helhetsbilde av leseprosessen.

5.1 Kort oppsummering av observasjonen på 3.trinn

Helt i begynnelsen valgte jeg å introdusere meg selv til elevene, og forklarte kort hvorfor jeg var sammen med dem i timen. Deretter satte jeg meg bakerst i klasserommet slik at jeg skulle forstyrre dem minst mulig gjennom økten.

I timen jeg observerte på 3.trinn hadde de tidligere jobbet med boken «Snømannen» av Raymond Briggs. Det er en bildebok som ikke inneholder noen form for tekst, kun bilder. Elevene arbeidet med å lage tekst til noen utvalgte bilder fra boken.

Elevene får se en youtube-video av «Snømannen». Lena spør elevene om de husker boka og hva som skjedde i den. Elevene er ivrige, og flere rekker opp hånden for å svare. Videre forteller hun hvorfor de arbeider med bøker, lesing og skriving. De får forklart at det er for å lære for nå og for fremtiden, og da spesielt om følelser og hvordan man er mot andre. Etter dette stiller Lena elevene spørsmål om boka, som «har den skrift?», hvilke følelser fant de, hva handlet historien om og handlingsforløpet. Etter denne samtalen lytter elevene til en sang som nevnes i boka og de synger med.

Før elevene får starte med skrivearbeidet sitt spør Lena om det er noe fra sangteksten som kan brukes i skrivingen. Deretter viser hun frem hvilke bilder de skal skrive til, og spør elevene etter adjektiver, verb og substantiv som kan være relevante å bruke til de ulike bildene. Noen av ordene blir skrevet opp på tavla. Hun minner dem på å være nøye med stor bokstav og punktum, og at de må foreta en «språkvask» på slutten av arbeidet. Det vil si at de må se etter skrivefeil og hvordan setningsoppbyggingen er.

Under selve skrivearbeidet er det god arbeidsro, og både lærer en og lærer to går rundt og hjelper de som trenger det. Det er noe hvisking mellom elevene, men ikke slik at dette forstyrrer de andre rundt. Da timen nærmet seg slutten informerte Lena om at de måtte skrive ferdig setningen de holdt på med for at de nå skulle avslutte norskøkta. Elevene får deretter beskjed om å pakke sammen og at det vil skje en overgang, de blir også påminnet om at de skal være stille og rolige under overganger.

5.2 Kort oppsummering av observasjon på 6.trinn

Observasjonen på 6.trinn er av en lærer på mitt eget team, og av klassen som jeg selv underviser i. Ettersom elevene kjenner meg godt, og vet at jeg går på lærerstudiet hadde jeg ikke noen presentasjon om meg selv eller hvorfor jeg var der.

I den aktuelle timen jobbet de med Bokslukerprisen 22/23, og de jobbet med «Skallen» av Harald Nortun. Timen begynte med at Siri fortalte at denne økta skulle gå til å jobbe med en bok fra Bokslukerprisen, og viste dem forsiden av den aktuelle boken på storskjerm. Hun spurte dem hva de trodde boka handlet om, og hvilken kategori de trodde den tilhørte. Elevene gjettet seg raskt inn på at dette var en grøsserbok som skulle handle om en skalle eller et skjelett. De mente også at boka måtte tilhøre kategorien grøsser.

Etter dette fikk elevene lytte til lydfilen som tilhørte boka, samtidig som sidene ble vist på storskjerm. Alle elevene fulgte med. Deretter ble de spurt om hva de syntes om utdraget fra boka. De fleste elevene synes boka var spennende, og ønsket å lese hele. De ble spurt om hva som gjorde at de likte boka, og de som svarte sa at det var på grunn av spenningen med at det var barn på deres egen alder og at de var alene ute i skogen uten mobildekning. De rangerte boka som «veldig spennende». De gjennomførte ingen skriftlige arbeid etter lesingen av utdraget, men i stedet tok de etterarbeidet muntlig som en helklassesamtale.

5.3 Hva fokuserte lærerne på i timene som ble observert?

På 3.trinn jobbet elevene med et skriveprosjekt som de skulle jobbe med over flere undervisningstimer. Lena er, ifølge henne selv, opptatt av prosessene i skriveundervisningen, veiledning og underveisvurderinger. Dette kunne en se i undervisningen hennes. Det at hun brukte god tid på å gå igjennom det de hadde gjort tidligere og oppsummere så ut til å hjelpe

elevene til å rette fokuset sitt på dagens arbeid. Lena og lærer to skrev opp ord på tavla gikk rundt og hjalp elevene og ga dem tips til hva som kunne forbedre teksten deres. Det så ut for meg som at hun fokuserte på å skrive fullstendige setninger, med korrekt tegnsetting og bruk av store og små bokstaver i dette prosjektet. Hun brukte altså skjønnlitteratur til skriveundervisning, ved å hente inspirasjon fra en bildebok uten tekst for så å be elevene om å skrive tekst til bildene. Forskning viser at elever lærer mer i dybden når de bli introdusert til et tema via ulike modaliteter. I denne undervisningsøkten brukte Lena videoklipp, snakket, viste bilder og elevene fikk skrive (Alber, 2019; Vatshaug & Sandvær, 2021, s. 5).

På 6.trinn jobbet Siri med Bokslukerprisen, som går ut på at elever skal lese utdrag fra ulike bøker i ulike sjangere og jobbe med ferdiglagde oppgaver knyttet til hver enkelt tekst. I den observerte timen ble oppgaven knyttet til boka «Skallen» gjort muntlig i helklassesamtale. I denne økta vil jeg derfor si at hun fokuserte på muntlige ferdigheter, og det å kunne begrunne meningene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Siri har fortalt at elevene vanligvis er kjappe med å si at de liker eller ikke liker en tekst/bok, men at de ikke er så gode til å begrunne hvorfor de mener dette.

5.3.1 Kritisk blikk på observasjonene

Observasjoner er ikke fullstendige, den som observerer vil få med seg deler av det som skjer og plukker ut det som observatøren anser som viktig. Den som observerer, har med seg en førforståelse inn i observasjonen (Dalland, 2017, s. 103). Min førforståelse er at arbeid med skjønnlitterære tekster ikke nødvendigvis brukes slik som det står under tverrfaglige temaer at den skal brukes. Dette kan farge observasjonene ved at jeg leter etter «beviser» for at praksisen stemmer overens med min antakelse. Den største feilkilden under observasjon er observatøren selv. For å unngå at det vi observerer farges av våre erfaringer, må observatøren konsentrere seg om å registrere det hun ser og hører uten å dra inn tolkninger eller meninger (Dalland, 2017, s. 109). Under observasjonene noterte jeg ned det jeg så og hørte i en kolonne, uten å tolke det som skjedde. I den andre kolonnen skrev jeg ned tanker, refleksjoner og tolkninger. På denne måten fikk jeg adskilt hva jeg observerte fra mine egne tanker og tolkninger. Relasjonen mellom observatør og den som blir observert spiller også inn (Dalland, 2017, s. 123). Begge de observerte lærerinformantene er kollegaer av meg, og jeg har derfor forsøkt å ikke se på dem som kollegaer, men som ukjente jeg skal lære om. Det er ikke enkelt å legge bort en slik personlig relasjon, men ettersom jeg ikke har jobbet med dem så lenge

mener jeg at jeg har klart å legge til side denne relasjonen under arbeidet med observasjon og tolkningen av den. Jeg har ingen relasjon til de observerte utenfor arbeidsplassen, det vil si at vi ikke sosialiseres utenom jobb.

5.4 Intervju

5.4.1 Målet for lesingen; hvorfor bruker lærerne skjønnlitteratur i undervisningen?

Her svarer lærerne veldig ulikt, det er alt fra lesekvart på morgenen og nytelseslesing til mer aktivt bruk av tekster for å nå kompetansemål. Med nytelseslesing mener Lena at en leser for å kose seg, lesing bare for å lese og oppleve. Hun sier *«mest nytelseslesing, leser bøker og prøver å lese mest mulig bøker, både i undervisning, men også i fruktstund og når vi spiser.»* Skarðhamar bruker begrepet nytelseslesing om langsom lesing, der leseren gjerne ønsker å lese boka flere ganger og gleder seg over detaljer, gjenkjennelse og forventninger. Måten Lena beskriver nytelseslesing minner mer om beskrivelsen som Skarðhamar bruker om *slukelesing*, der elevene leser mest mulig og ikke nødvendigvis får med seg detaljene i bøkene (Skarðhamar, 2011, s. 13). Begrepet nytelseslesing kan derfor ha ulik betydning for dem som bruker det.

Ut ifra intervjuene virker det som om det er ett trinn som skiller seg ut i bruken av skjønnlitterære tekster. Det er 5.trinn, de bruker tekster ut fra ulike temaer for å jobbe med klassen som en helhet, ofte for å jobbe med klassemiljø. Dette trinnet har fokus på repetert lesing, tolkning og leseforståelse. Kjetil sier *«overordnet sett bruker man jo selvfølgelig skjønnlitteratur for å nå kompetansemålene i læreplanen»*. Det kan virke som at dette trinnet har et bevisst forhold til skjønnlitteraturen knyttet opp mot læreplanen. Andre trinn bruker hovedsakelig tekstene for å se etter sjangertrekk og bruke dem som skriverammer i eget arbeid. Ser en til observasjonene på 3.trinn, ser man en sammenheng mellom Lenas bruk av skjønnlitteratur i praksis opp mot det hun sier i intervjuet. I observasjonen brukte hun «Snømannen» som en skriveramme.

Det som går igjen i svarene er at det ofte jobbes temabasert, ellers kan fokuset være på ulike forfattere, skrive bokomtaler og presentere disse for klassen. I tillegg til ulikt stasjonsarbeid, eventyrstund, klassesamtale og kjennetegn fra ulike tidsepoker eller sjangere. Slikt arbeid kan knyttes mot kompetansemålene i læreplanen, der elevene skal lese og lytte til fortellinger,

formidle tekster gjennom skriving og samtale og holde presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8)

Kjetil er opptatt av at tekstene skal være som speil, at elevene skal kjenne seg igjen i karakteren eller temaet. Han vil bruke tekster for at elevene skal oppleve at de ikke står alene om å føle at de unormale, lære av karakterens feil, og at tekstene skal gi elevene et innblikk i sosiale koder, andre kulturer og verdener. Dette for at de skal lære seg å se fra andres perspektiv. Ser en til læreplanen i norsk står det at skjønnlitterære tekster skal brukes til nettopp dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4). I det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegges, som nevnt i teoridelen, deltakelse og samspill sammen med språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001, s. 33-34). Dette kan knyttes opp mot denne måten å bruke skjønnlitteraturen på. Kjetil bruker skjønnlitteraturen for danning og utvikling av elevene.

5.4.2 Før lesing; hvordan bruker lærerne å presentere teksten?

Alle lærerne er opptatt av lesestrategier når de skal presentere teksten. Irene sier *«for at elevene skal få best mulig utbytte av lesingen jobber vi med førlesningsstrategier. Vi øver og modellerer sammen med elevene for at de skal lære seg å bruke disse strategiene, og ikke bare kunne dem i teorien»*. De ser på tittel, forside, forfatter, illustratør, bilder og leser på baksiden av boka. De stiller elevene spørsmål om hva de tror teksten handler om, basert på det de har sett på. De går igjennom viktige ord og begreper, og prøver å aktivere forkunnskaper rundt disse eller temaet de jobber med. Denne formen for leseforberedelse går under stillasbygging, og er ansett som viktig for at elever skal forstå hva det er de leser (Dysthe, 2001, s. 51; Fuglestad et al., 2017, s. 34-35, 43-44). Det brukes ofte klassesamtale for å gjennomgå denne delen. Irene forteller at de bruker å snakke med elevene om hvordan denne teksten bør leses, og hvorfor de bør lese den på denne måten. Lesestrategiene de bruker kommer an på hva de skal bruke teksten til, om de skal lete etter svar til spørsmål eller for å oppleve. Denne måten å presentere tekster på nevnes også i teoridelen under leseplanlegging, og der vektlegges lesestrategier som en kan kjenne igjen fra lærernes måte å introdusere teksten på (Fuglestad et al., 2017, s. 46). Irene bruker begreper som nærlese, skumlese og letelese.

Det viser seg at det er flere ulike definisjoner av begrepene som Irene bruker, og de ulike definisjonene kan gi helt ulike betydninger til begrepene. Å nærlese kan defineres ut ifra

nykritikken, der er betydningen å se nøye på ordvalg, ordforbindelser og språklige bilder, samt belyser tekstens minste deler og den overordnede helheten. Dette skal tolkes slik at en ser helheten i lys av det tematiske og det estetiske. Leseren kan stille spørsmål til teksten som hvem, hvor, når, om hva og hvordan for å hjelpe med tolkningsprosessen (Skarðhamar, 2011, s. 25). Harstad kommune har laget en oversikt over lesestrategier, og de skriver at nærlesing er å lese overskrifter, se på illustrasjoner og snakke om hva teksten handler om og hva en vet fra før (2018, s. 3).

Å skimlese er å hurtiglese eller skanne teksten, og kan knyttes mot BISON, som er en lesestrategi der leseren ser på bilder, ingress, avsnitt, overskrift og viktige ord (Fuglestad et al., 2017, s. 46; Van-Vliet, u.å.). Eller det kan være å la øynene gli over teksten, lese overskrifter eller ord som er uthevet og på denne måten prøve å danne seg et bilde over hva teksten handler om. Å letelese er å finne konkret informasjon i teksten, ved å hoppe fra ord til ord (Harstad kommune, 2018, s. 3). Begrepenes betydning er altså avhengig av hvilken definisjon brukeren av begrepene legger vekt på.

5.4.3 Under lesingen; hvordan leses teksten?

Alle lærerne som deltok bruker høytlesing i form av lydbok, men noen av dem leser høyt selv også. Lena sier at hun som regel bruker høytlesing når elevene er delt inn i en mindre gruppe, og sier videre at «*det er konsentrasjonskrevende for dagens barn å bli lest høyt for, på en annen måte enn før,*». Hun er opptatt av at det ikke bare skal være bøker på skjerm, og lydbøker. Videre sier hun at lærere må være en motvekt til dagens samfunn, en motvekt som holder på den fysiske boka. Under observasjonen av Lena brukte hun skjerm for å vise elevene hvilke bilder de skulle skrive til, og for å vise dem youtube-videoen av «Snømannen». Siri sier «*jeg har lest for dem, men jeg foretrekker å bruke lydfil [...] For meg er høytlesning noe man gjør som forelder, en leser for barna sine*». Videre sier hun at høytlesing ikke er en ferdighet hun fokuserer på i norskfaget. Kjetil sier at 5.trinn har valgt at lærerne skal lese nøye gjennom tekstene med god innlevelse. Utenom dette leser elevene selv, eller hører på lydfilen på egenhånd. 5.trinnet har et ekstra fokus på leseflyt og repetert lesing, så de leser ofte tekstene høyt for elevene med innlevelse før elevene selv får lese eller lytte til teksten. Tekstene som de bruker på skolen, er som oftest leselekse samme dagen. Noen av lærerne sier at de jobber med at elevene skal lese høyt i klassen, men Siri sier at hun ikke har

dette som fokus i det hele tatt. Hun bruker bare høytlesing for å sjekke leseflyten til elevene, hvor de da leser høyt for læreren eller leser inn leseleksen i Showbie.

5.4.4 Underveis i lesingen; hva gjør læreren underveis i lesingen, og hvorfor?

Lena sier «*jeg er opptatt av at vi aldri skal lese uten å forstå, uansett hvilken type tekst det er*». Alle er opptatt av at elevene ikke skal lese uten å forstå, derfor stopper de ofte opp og snakker med dem om det de har lest til nå. Dette kan være i form av en litterær samtale eller en lesestrategi som lærerne bruker. Om de fokuserer på ord og begreper blir det som en lesestrategi eller læringsstrategi, der de ved hjelp av samtale skal komme fram til hva ordene betyr (Fuglestad et al., 2017, s. 34). Er søkelyset rettet mot handlingen i teksten, om virkemidler eller tematikken er det mer i retning av litterær samtale (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Har teksten en form for tematikk skriver de gjerne ned noen ting om det. De leter gjerne etter nøkkelord, og prøver å forstå ord og begreper som dukker opp underveis i teksten. Nøkkelord kan de finne ved å stille spørsmål til teksten, som hvem, hva, hvor og når. Svarene på disse spørsmålene vil da være nøkkelordene i akkurat denne teksten (Fuglestad et al., 2017, s. 36).

De er også opptatte av å se på dilemmaer eller situasjoner som oppstår i teksten. Da filosoferer de gjerne litt og grubler over hva som skjedde og hvorfor det ble sånn. Det er kompetansemål etter 4.trinn og 7.trinn som går på å samtale om skjønnlitteratur, innhold, utforske og formidle tekstene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Denne formen for samtale går også under litterær samtale der elevene får reflektere og tenke over hendelser eller uttrykk i teksten. Lærerens rolle er her å støtte elevene og bygge videre på det de sier (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Lærerne bruker også å spørre elevene hva de tror kommer til å skje videre i teksten. Alle lærerne gir uttrykk for at det er en mye muntlige aktiviteter under lesingen. Under observasjonen på 6.trinn var det en slik form for muntlig aktivitet etter at de hadde fått hørt utdraget på lydbok. Der ble elevene først spurt om hva de syntes om boka, og deretter hva de trodde kom til å skje videre. Her er det samsvar med det Siri sier hun pleier å gjøre, og hva hun gjør i timene.

5.4.5 Etter lesingen; hva gjør lærerne etter lesingen og hvorfor?

Lærerne legger opp til ulike aktiviteter som karakteriseres som å *skape*, og mange av aktivitetene er skriftlige. Det kan være å skrive egne tekster og bøker, tegne eller male og lage tegneserier. Tegning og maling kan føre til at elevene husker bedre enn om de bare leser eller skriver. Tegning og maling gjør at elevene behandler informasjon på ulike måter, som visuelt, kinestetisk og semantisk. Ved å uttrykke seg med tegning og maling rekonstruerer de informasjonen de har fått på en måte som gir mening for dem (Terada, 2019; Vatshaug & Sandvær, 2021, s. 5). Det er flere kompetansemål som retter seg inn mot det å skape, etter 4.trinn skal elevene kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster, og etter 7.trinn skal elevene utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6 og 8).

Tre av fire forteller at de gjerne bruker tekstene som *skriveramme* eller inspirasjon til egen skriving. Slikt arbeid kan knyttes til Vygotskys teori om utviklingszone og stillasbygging, da elevene får hjelp til å organisere og bygge opp tekstene sine ved hjelp fra en eksempeltekst (Dysthe, 2001, s. 51; Fuglestad et al., 2017, s. 35). Da skal elevene se på oppbyggingen av den aktuelle teksten, og selv skape en tekst med samme form for oppbygging. Lena forteller at dette er noe hun bruker aktivt, i år har elevene fått skrive egne versjoner av «De tre bukkene Bruse» og «Den lille larven Aldrimett». Hun sier videre at hun gjør dette for å gi elevene mestringfølelse, ettersom alle elevene hennes klarer å lage *profesjonelle* multimodale tekster digitalt i Book Creator (en app som brukes i skolen for å lage digitale bøker). Hun mener det ser profesjonelt ut, ettersom elevene kan skrive, tegne, legge inn bilder og lydfiler i appen. Lena forteller at elevene får mestringfølelse av dette ettersom det ikke blir noen store forskjeller på sluttproduktet, utenom tekstlengden for de som strever mer med skriving. Mestringfølelse i seg selv er viktig, mestring gir eleven følelse av styrke og tillit til seg selv (Imsen, 2014, s. 310). Mestringfølelse kan igjen føre til at elevene blir motiverte og engasjerte for læring (Dysthe, 2001, s. 40). Ser en tilbake på oppsummeringen fra observasjonen på 3.trinn, kan en se at Lena bruker bildeboka «Snømannen» som skriveramme, og dermed stillas for å skrive egne tekster, så her er det sammenheng mellom det hun sier at hun gjør og det som skjer i klasserommet.

Har teksten en åpen slutt virker det som at det er vanlig å gi elevene oppgaver som å *skrive videre* på teksten. Her må elevene selv dikte opp en fortsettelse som har sammenheng med det de har lest til nå. Kjetil forteller at de får brukt fantasien og forestillingsevnen sin, samt jobbet

med rettskriving ved å skrive videre på tekster. Siri sier noe lignende, hun forteller at en får mange tanker og ideer fra det man leser og at dette kan brukes videre i egen skriving. Et av kompetansemålene etter 7.trinn går på at elevene skal få leke med språket, prøve ut ulike virkemidler og fremstillingsmåter i skriftlige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Alle øver elevene på å *skrive for hånd* og *digitalt*. Kjetil ytrer at en del elever mangler funksjonell håndskrift. Videre presiserer han at det å jobbe digitalt minsker forskjellene på elevenes arbeid, da de som har lese/skrivevansker får hjelp med rettskrivingen. Dette nevnte også Lena i avsnittet over, der hun sier at digitalt arbeid minsker forskjellene og at det fører til mestringsfølelse. Bruk av digitale medier gjør også at elevene enkelt kan lage multimodale tekster med verbaltekst, bilder, tegninger og lydfiler. Det er kompetansemål som går på å skrive med funksjonell håndskrift og på tastatur etter både 4.trinn og 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Etter 7.trinn skal også elevene kunne skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Tre av fire sier de skriver *bokomtaler*. Der skal elevene skrive om hva boka handlet om, hvem hovedkarakteren er, hvilken sjanger og om de vil anbefale den til andre. Om de vil anbefale den videre så må de skrive noe om hvem boka passer for. Noen ganger henges disse bokomtalen opp i klasserommet, og andre ganger får elevene lese de opp for klassen.

De gir også elevene oppgaver som går på å *finne informasjon*. Da skal elevene lete etter nøkkelord og begreper ved å bruke spørreord som hvem, hva, hvordan og hvorfor. Lærerne fokuserer gjerne på å skrive fullstendige setninger. Elevene kan også få i oppgave å lage tankekart.

Både Irene og Kjetil bruker *dramatisering*, og bruker det for å øve på innlevelse, kroppsspråk, intonasjon og det å leve seg inn i en annen rolle. Dette er arbeid som gjerne er tidskrevende, og brukes derfor ikke så ofte. Lena sier hun brukte mer dramatisering før, men bruker det ikke i norskundervisningen lengre. Av og til bruker hun det i musikktime. Dramatisering kan brukes for å få en dypere forståelse av en tekst og det å være noen andre kan hjelpe elevene å se ting fra nye perspektiver. Her kan en trekke linjer til Vygotskys teori om at læring er resultater fra imitasjon og veiledning (Cooper, 2007, s. 317). Elevene får være med på å fortolke teksten på denne måten.

Under en *litterær samtale* eller *refleksjon* snakker de om hva teksten handler om, beskriver det de har lest og hvilke virkemidler som er brukt i teksten. Lena sier at hun noen ganger går

mer i dybden med litterære samtaler, da prøver hun å skape bevissthet og nysgjerrighet rundt tekster. Videre sier hun at hun bruker litterære samtaler for at elevene skal prøve å sette seg inn i karakterenes verden, hun spør gjerne om noen har opplevd det samme eller noe lignende. Både Lena og Siri sier at de bruker litterær samtale for å skape bevissthet og nysgjerrighet rundt tekster. Siri presiserer «*Jeg tror det stopper opp hos enkelte fordi de ikke stopper opp, det går for fort [...] de skal bare underholdes hele veien, men hva har de egentlig lest?*». Kjetil bruker disse samtalene for å belyse viktige saker som berører trinnet. Da jobber han med tekst og sosiale utfordringer samtidig. Han er opptatt av å skape gode og reflekterte diskusjoner, i håp om at det skal virke fremmende på klassemiljøet. Videre sier han at elevene får øvd opp sine muntlige ferdigheter på denne måten, og at alle sitter med sine egne erfaringer og perspektiver på teksten. Dette gjør at alle har noe å bidra med og at de fleste elevene deltar aktivt i disse samtalene. Når Kjetil bruker tekstene på denne måten forsøker han å få elevene til å se teksten i lys av sitt eget liv (Håland & Ulland, 2014, s. 262; Vatshaug & Sandvær, 2021, s. 8). Siri bruker disse samtalene for at elevene skal øve seg på å begrunne meningene sine. Hun spør gjerne om hva de synes om boka, og da holder det ikke at de svarer «jeg likte den» eller «jeg likte den ikke». Hun sier at hun gjør dette for at de skal tenke over hva de egentlig likte/ikke likte, og reflektere rundt dette. Dette går igjen i kompetansemålene, der elevene skal begrunne egne standpunkter, beskrive, argumentere og reflektere muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Siri sier at hun tidligere har brukt ulike *leseprosjekter*, der elevene skulle lese ulike sjangere og elevene fikk ulike oppdrag som skulle løses underveis og etter lesingen. Etterarbeidene der kunne være å skrive en bokanmeldelse, et dagbokinnlegg eller lage en tegneserie. Hun sier at slike prosjekter kan slå godt an hos en del elever, da det kan trigge konkurranseinstinktet hos enkelte. Under observasjonen av Siri brukte hun tekster fra Bokslukerprisen i undervisningen, det kan derfor se ut som om hun liker å bruke slike prosjekter for at elevene skal få tilgang til mange ulike sjangere og teksttyper.

Kjetil sier at de noen ganger ser filmen som er basert på boka som de har lest. Da skal elevene finne forskjellene på den skrevne teksten og den visuelle uttrykksmåten. Denne måten å jobbe på kan være med på å styrke dybdelæringen hos elevene, da de gjerne lærer lettere og mer i dybden når de får lære om et tema eller emne via ulike modaliteter (Alber, 2019).

Lærerne sier at de jobber med etterarbeidet på disse måtene for å «fange» elevene og gi dem mestringsfølelse. Med å «fange» elevene mener Lena at de varierte oppgavene gjør at alle

elevene på ett eller annet punkt finner en arbeidsmetode som fungerer for akkurat den eleven. Elevene får øvet seg på å skrive for hånd og digitalt, bruke lesestrategier og Irene sier at elevene får bedre leseflyt og leseforståelse når tekstene brukes aktivt. De bruker dramatisering og litterære samtaler for å skape bevissthet hos elevene, lære dem innlevelse, begrunne egne meninger og forbedre de muntlige ferdighetene.

På slutten av intervjuet uttrykker Lena bekymring for fremtidens barn, hun er redd for at alle gjøre-tilbudene til barn og digitaliseringen av samfunnet skal føre til at barna som kommer etter oss leser mindre. Hun sukket og sa «*om de slutter å lese går de glipp av så utrolig mye. Når de leser en bok, er de egentlig aldri helt alene*». Hun ønsker at skolen skal være en arena der elevene får tilgang til et rikt utvalg av tekster, uavhengig hvilket hjem de kommer fra.

5.4.6 Kritisk blikk på analysen av intervjuene

Min førforståelse er at arbeid med skjønnlitterære tekster ikke nødvendigvis brukes slik som det står under tverrfaglige temaer at den skal brukes. Dette kan farge analysen av intervjuene ved at jeg leter etter «beviser» for at praksisen stemmer overens med min antakelse. Ut ifra analysen ser det ut til at de fleste informantene i større eller mindre grad bruker skjønnlitteratur i tråd med læreplanen og de tverrfaglige temaene. Altså stemte ikke min antakelse overens med funnene i den grad jeg hadde forventet. Relasjonen mellom forskeren og informanten spiller også inn (Dalland, 2017, s. 123). Alle lærerinformantene er kollegaer av meg, og jeg har derfor forsøkt å ikke se på dem som kollegaer, men som ukjente jeg skal lære om. Det er ikke enkelt å legge bort en slik personlig relasjon, men ettersom jeg ikke har jobbet med dem så lenge mener jeg at jeg har klart å legge til side denne relasjonen under arbeidet med analysen av intervjuene og tolkningen av dem. Jeg har ingen relasjon til informantene utenfor arbeidsplassen, det vil si at vi ikke sosialiseres utenom jobb.

6.0 Avslutning

Problemstillingen for masteren var « Hvordan arbeider lærere på 3.-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?». Denne har jeg sett på ved hjelp av forskningsspørsmålene mine knyttet til målet med lesingen, før lesingen, under lesingen og etter lesingen.

Det en kan se ut ifra funnene er at lærerne knytter etterarbeidet til skjønnlitteratur til både kompetansemål, men også til læreplanens kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Ikke alle ser ut til å bruke de tverrfaglige temaene i like stor grad, men alle fire har vært innom dem. Jeg tror likevel at det ville vært enklere å knytte dette sammen om det hadde kommet enda tydeligere frem i kompetansemålene. Nå må en trykke inn på tverrfaglige temaer inne i kompetansemålene, og da kommer teksten om de ulike tverrfaglige temaene opp uten at de er spesifiserte for akkurat det kompetansemålet. Det står altså ingenting om hvordan de skal arbeide med dette temaet for at elevene skal oppnå kompetansemålet. Det kan være for at lærerne skal ha full metodefrihet, men det kan gjøre det vanskeligere for de som ikke har erfaring i yrket.

6.1 Konklusjon

Jeg vil nå se på de ulike delene av masteroppgaven og komme med en kort konklusjon på hver del, før jeg i 6.2 kommer med min egen vurdering av funnene.

6.1.1 Observasjon

Under observasjonene fikk jeg se hvordan to av lærerne arbeider med skjønnlitteratur i undervisningen. De hadde ulike områder de fokuserte på. Lena brukte den skjønnlitterære boka «Snømannen» som skriveramme, og fokuserte på skriveprosessen til elevene. Hun brukte ulike modaliteter i undervisningen. Siri brukte litterær samtale i helklasse i sin undervisning. Hun fokuserte på muntlige ferdigheter, og at elevene skal begrunne meningene sine. De bruker skjønnlitteratur for ulike mål, og målene er ofte temabaserte. Det kommer frem at de bruker skjønnlitteratur for å jobbe med klassemiljø, se etter sjangertrekk og se etter

kjennetegn fra ulike tidsepoker. Skjønnlitteraturen blir også brukt som skriverammer og for å jobbe med tverrfaglige temaer.

Etter observasjonene kan jeg konkludere med at lærerne jobber med skjønnlitterære tekster for å oppnå kompetansemål knyttet til muntlige og skriftlige ferdigheter.

6.1.2 Før lesing

Alle lærerne var opptatte av å bruke lesestrategier, og de bruker ulike versjoner av lesestrategier som BISON og OBI. De vil at elevene skal forstå det de leser og derfor ser de gjerne på ord og begreper som elevene kommer til å møte i teksten. Noen benytter seg av litterær samtale før de begynner lesingen. Disse metodene kan knyttes til stillasbygging, stillasbygging skal hjelpe elevene til å forstå teksten.

Førlesingsstrategier og lesestrategier brukes av alle informantene, og det fremmes også i leseplanleggeren til Lesesenteret (Fuglestad et al., 2017, s. 38-39 og 44). Måten lærerne jobber med tekster før lesing er derfor i tråd med teorien.

6.1.2 Under lesing

Lærerne bruker ofte lydbok for å lese teksten, det er bare noen som sier at de bruker å lese tekstene høyt uten lydbok. Ellers leser elevene gjerne selv, eller at de lytter på lydboken på Ipaden. Det er kun på 5.trinn at elevene noen ganger leser høyt for klassen.

Underveis i lesingen går det igjen at de bruker litterær samtale og filosofering for å få med seg hva teksten handler om. De samtaler om sjangertrekk, handling, virkemidler, dilemmaer og situasjoner som dukker opp. De bruker også litterære samtaler for å sjekke at alle elevene har fått med seg handlingen. Utenom disse muntlige oppgavene, bruker de læringsstrategier der elevene skal skrive ned setninger, gjerne ved hjelp av nøkkelord. Disse nøkkelordene finner elevene ved å bruke spørreord som hvem, hva, når, hvor og hvordan.

Disse måtene å jobbe med tekst på kan en kjenne igjen fra teorien til Lesesenteret (Fuglestad et al., 2017, s. 34-35), sosialsemiotikken tar opp hvordan leseren bruker semiotiske ressurser for å tolke og gi mening til teksten og den litterære samtalen gjør at elevene får kommentere og undre seg over innholdet (Thorsnes & Veum, 2013, s. 3). Lærerens rolle er her å ta

elevenes innspill på alvor og lytte og spørre elevene om å utdype utsagnene (Håland & Ulland, 2014, s. 260 og 262; Skarðhamar, 2011, s. 76-77).

6.1.4 Etter lesing

De fleste oppgavene eller aktivitetene etter lesing av skjønnlitteratur er knyttet til skriftlig arbeid. Aktivitetene er gjerne at elevene skal skrive egne tekster eller bøker digitalt og for hånd. Bruke de skjønnlitterære tekstene som skriveramme eller som inspirasjon til egen skriving og/eller som kan benyttes for å skrive videre om teksten er et utdrag, eller har en åpen slutt. Elevene får lage multimodale tekster for hånd og digitalt, og Lena gir uttrykk for at arbeidet med multimodale tekster på Ipad gir elevene mestringsfølelse. Av muntlige oppgaver eller aktiviteter er det litterære samtaler og refleksjon, samt at de har fremføringer etter bokomtaler eller andre skriftlige oppgaver. Kjetil nevnte at de noen ganger ser filmatiseringen av de skjønnlitterære tekstene etter lesingen, og at de da ser etter likheter og forskjeller i verbalteksten og den visuelle fremstillingen.

6.2 Egen vurdering

Det viser seg at lærerne bruker skjønnlitteraturen opp mot fagets relevans, kjerneelementer og tverrfaglige temaer i større grad enn jeg antok før jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven. Lærerne har varierte oppgaver og aktiviteter som de bruker til etterarbeidet knyttet til skjønnlitterære tekster, og består av både muntlige og skriftlige oppgaver. Konklusjonen blir derfor at lærerne er mer bevisst at det er flere deler i læreplanen enn kun kompetansemålene.

7.0 Videre forskning

Under arbeidet med masteroppgaven har det dukket opp flere momenter som kunne vært interessante å foreta en studie på. En av lærerne uttrykte bekymring for elevenes konsentrasjon i dagens teknologiske samfunn. Et forskningsspørsmål kunne da ha vært: Hvordan påvirker teknologien konsentrasjonen til elevene i dag/fremtiden? Det er store diskusjoner i samfunnet om skjermbruken i skolen. Flere er bekymret for den totale skjermbruken hos elever i og utenfor skolen. En ting er å se på sammenhengen mellom skjermbruk og konsentrasjon på et generelt plan, men for å spisse det inn mot norskfaget kunne problemstillingen rettet seg inn på hvordan teknologi og skjermbruk påvirker elevenes leseutholdenhet.

Det er også diskusjoner angående litterær kanon i skolen. Informantene hadde et både og forhold til dette, da de på den ene siden vil at det skal være et utvalg tekster som alle elever skal vite om, samtidig liker de metodefriheten og ønsker ikke å bli for kontrollert. Det kunne derfor vært interessant å se om dette er noe flere tenker og hvordan andre lærere stiller seg til dette.

Det kunne også vært interessant å sett dypere på hvordan lærere jobber med helheten i læreplanen. Altså hvordan de arbeider for at det skal være en rød tråd mellom kompetansemål, fagets relevans, tverrfaglige temaer og kjerneelementer.

Litteraturliste

- Alber, R. (2019). Using Video Content to Amplify Learning.
<https://www.edutopia.org/article/using-video-content-amplify-learning>
- Cooper, P. M. (2007). Teaching Young Children Self-Regulation through Children's Books. *Early childhood education journal*, 34(5), 315-322. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0076-0>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (Bd. 6. utgave, 1. opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- forskningsdata, N.-N. s. f. (u.å.-a). *Oppslagsverk for personvern i forskning*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>
- forskningsdata, N.-N. s. f. (u.å.-b). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Friesen, N., Henriksson, C. & Sævi, T. (2012). *Hermeneutic phenomenology in education : method and practice* (Bd. volume 4). Sense.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging* (Bd. 1). Cappelen damm akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm as
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2* (s. 255-278). Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden* (Bd. 5. utgave). Universitetsforlaget
- Iser, W. (2013). Tekstens apperstruktur. I M. B. Claudi (Red.), *Litteraturteori* (s. 102-133). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- kommune, H. (2018). *Plan for læringsstrategier for skolene i Harstad kommune* Harstad kommune. <https://harstad.kommune.no/eknet/docs/pub/DOK02050.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave, 6. opplag 2021. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lesesenteret. (2020, 18.01.22). *Leseplanleggeren*. Lesesenteret <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/leseplanleggeren>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 12-22).
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. D. s.-o. s. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- OECD. (2016). *PISA 18. Draft analytical frameworks. May 2016*. . <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning Teori og praksis* (Bd. 3. utgave, 3.opplag 2018). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I E. S. Tønnesen (Red.), *Møte med barnelitteratur* (s. 17-31). Universitetsforlaget AS.
- Terada, Y. (2019). The Science of Drawing and Memory. <https://www.edutopia.org/article/science-drawing-and-memory>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thorsnes, T. & Veum, A. (2013). Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialesemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthandverk. *Formakademisk*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593>
- Van-Vliet, H. (u.å.). *Skumlesing*. <https://xn--lringsstrategier-uob.no/skumlesing/>
- Vatshaug, L. (2022). *Forskningsmetode* [eksamen]. Nord universitet.
- Vatshaug, L. & Sandvær, H. (2021). *Bildebok i klasserommet* [FoU-oppgave]. Nord Universitet

Vedlegg:**Vedlegg 1: NSD-godkjenning**

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
988737	Standard	16.01.2023

Prosjekttittel

Masterstudent på grunnskolelærer 1-7. trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig	Student	Prosjektperiode
Eirin Furre Moan	Luna Vatshaug	01.01.2023 - 15.05.2023

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 15.05.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

TAUSHETSPLIKT

Vi gjør oppmerksom på at lærere har taushetsplikt. Intervjuene må derfor gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkelte elever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, trinn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner deltagerne om taushetsplikten før intervjuet startet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Skjønnlitteratur i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan skjønnlitteraturen brukes i skolen, med hovedvekt på etterarbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan skjønnlitteraturen blir brukt i dagens grunnskole. Dette med bakgrunn i Kunnskapsløftet, der skjønnlitteraturen nevnes eksplisitt flere ganger. Hovedtyngden i prosjektet vil være å se på hva som gjøres etter lesingen, altså etterarbeidet. Prosjektet er en masteroppgave på lærerutdanningen ved Nord universitet. Problemstillingen er:

«Hvordan arbeider lærere på 3-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?»

Tilhørende forskningsspørsmål er *«hvordan leses teksten?»* og *«hvordan bearbeides teksten under/etter lesing?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i dette prosjektet er lærere med godkjent utdanning, som arbeider i skolen og som underviser i norsk på 3-6. trinn. Henvendelsen sendes ut til alle rektorer i Bodø kommune, med spørsmål om å videresende det til sine ansatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare problemstillingen i dette prosjektet ønsker jeg å bruke observasjon og intervju. Observasjonen innebærer en klasseromsobservasjon uten bruk av video- eller lydopptak. Omfanget av observasjonen vil være en til to undervisningstimer. Opplysningene fra observasjonen vil være hvilke metoder læreren bruker i undervisningen, eventuelt hvordan elevgruppen responderer på lærerens valgte metoder. Opplysningene fra observasjonen vil registreres med notater.

Intervjuet vil være et dybdeintervju, der jeg ønsker din mening og holdning rundt skjønnlitteraturens plass i skolen. Intervjuet vil registreres med lydopptak, som lagres på nettskjema.no.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert i en undervisningssituasjon og stiller til et dybdeintervju. Det vil ta en til to undervisningstimer til observasjon, og ca. 45 minutter til intervju.

Deltagelse og innhenting av data

Innhenting av data vil foregå i forbindelse med ordinær undervisning. Om det er foresatte/elever som ikke ønsker å delta kan jeg i samråd med elevenes lærer legge til rette for at de får et alternativt opplegg og vil skjermes fra observasjon. Samtidig vil jeg presisere at det ikke vil bli gjort lyd-/filmopptak av elevene, og det vil ikke bli samlet inn opplysninger om enkeltelever. Elevene vil være helt anonyme i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene vil være student og veiledere ved Nord universitet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvre data. De skriftlige dataene lagres på office365 på nett. Lydopptak lagres og oppbevares på nettskjema.no. Alle data vil være lagret med passordbeskyttelse.

I masteroppgaven vil du og din skole bli gitt fiktive navn, det som kommer frem av opplysninger om deg vil være at du arbeider i skole og hvilke metoder du bruker i din undervisning. Dine tanker rundt skjønnlitteratur vil også komme frem i teksten, men vil knyttes opp til fiktive navn.

Klassen/elevne vil bli referert til som klasse 1, klasse 2, osv.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger slettes (notater og lydopptak). Det eneste som ikke slettes vil være selve masteroppgaven, og der vil du forbli anonym.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Nord universitet ved Luna Vatshaug (student): 315859@student.nord.no

Nord universitet ved Eirin Furre Moan (veileder) eirin.f.moan@nord.no

Nord Universitet ved Hedvig Flatén Lie (veileder) hedvig.f.lie@nord.no

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen personvernombud@nord.no, telefon: 74 02 27 50

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Luna Vatshaug
(Masterstudent)

Eirin Furre Moan
(Veileder)

Hedvig Flatén Lie
(Veileder)

Samtykkeerklæring lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet skjønnlitteratur i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskjema og samtykkeskjema foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Skjønnlitteratur i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan skjønnlitteraturen brukes i skolen, med hovedvekt på etterarbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan skjønnlitteraturen blir brukt i dagens grunnskole. Dette med bakgrunn i Kunnskapsløftet, der skjønnlitteraturen nevnes eksplisitt flere ganger. Hovedtyngden i prosjektet vil være å se på hva som gjøres etter lesingen, altså etterarbeidet. Dette er til en masteroppgave på lærerutdanningen ved Nord universitet. Problemstillingen er:

«Hvordan arbeider lærere på 3-6. trinn med skjønnlitterære tekster etter lesing?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi læreren din ønsker å delta i prosjektet. Utvalget i dette prosjektet er lærere med godkjent utdanning, som arbeider i skolen og som underviser i norsk på 3-6. trinn. Henvendelsen sendes ut til alle rektorer i Bodø kommune, med spørsmål om å videresende det til sine ansatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Observasjonen innebærer en klasseromsobservasjon uten bruk av video- eller lydopptak. For elevene vil deltakelse innebære at de blir observert i undervisningen. Fokuset vil ikke være på elevene, men læreren som underviser. Det vil ikke bli samlet inn data om enkeltelever, men mulig det blir samlet inn data om hvordan elevgruppen responderer på lærerens valgte undervisningsmetoder. Det noteres ikke ned elevenes kjønn, etnisitet eller lignende. Eneste opplysningene om elevene vil være skriftlig samtykke fra foresatte, der navnet til eleven må stå. Dette vil ikke skrives inn i selve masteroppgaven.

Deltagelse og innhenting av data

Innhenting av data vil foregå i forbindelse med ordinær undervisning. Om det er foresatte/elever som ikke ønsker å delta kan jeg i samråd med elevenes lærer legge til rette for at de får et alternativt opplegg og vil skjermes fra observasjon. Samtidig vil jeg presisere at det ikke vil bli gjort lyd-/filmopptak av elevene, og det vil ikke bli samlet inn opplysninger om enkeltelever. Elevene vil være helt anonyme i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene vil være student og veiledere ved Nord universitet. Klassen/elevne vil bli referert til som klasse 1, klasse 2, osv. Det vil ikke noteres ned navn på elever før, under eller etter observasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger slettes (notater). Det eneste som ikke slettes vil være selve masteroppgaven, og der vil du forbli anonym.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

Nord universitet ved Luna Vatshaug (student): 315859@student.nord.no

Nord universitet ved Eirin Furre Moan (veileder) eirin.f.moan@nord.no

Nord Universitet ved Hedvig Flaten Lie (veileder) hedvig.f.lie@nord.no

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen personvernombud@nord.no, telefon: 74 02 27 50

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15

00

Med vennlig hilsen

Luna Vatshaug
(Masterstudent)

Eirin Furre Moan
(Veileder)

Hedvig Flaten Lie
(Veileder)

Samtykkeerklæring elever/foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet skjønnlitteratur i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

(signert på vegne av elev, dato)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Beskrivelse/observasjon	Tolkning/kommentar

Vedlegg 5: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvor lenge har du arbeidet i skole?
- Hvor lenge har du vært norsklærer?
- Hvilket forhold har du til skjønnlitteratur? (Barndom, egen skolegang, i hverdagen, i jobbsammenheng)
- Hvordan opplever du skjønnlitteraturen i skolen? (Før og nå?)
- Hvordan bruker du skjønnlitteratur i undervisningen/i skolehverdagen?
- Mener du det er nok tid til å arbeide med skjønnlitteratur i skolen?
- Hva tenker du om litterær kanon i skolen?
- Mener du at læreplanen bør inneholde et utvalg tekster som alle elevene skal lære om/lese?
- Mener du det bør være opp til hver enkelt lærer hvilke tekster elevene skal lære om/leser? (Historie, språk, kulturarv felles og referanseramme)
- Hvorfor tenker du dette? (Erfaring, frihet, tidsbesparelse, hjelp/støtte)

Før lesing:

- Bruker du tekster fra læreverk eller plukker du ut tekstene selv?
- Om du plukker ut selv: Hvordan plukker du ut tekster? (kriterier)
- Hvordan bruker du å presentere teksten? (forarbeid, skape interesse/engasjement)

Under lesing:

- Hvordan leses teksten? (Høytlesing av lærer/elever, leselekser, lydbok eller stillelesing)
- Hva gjør du underveis i lesingen, og hvorfor? (Stiller spørsmål, filosoferer, stoppe og gjette hva som skjer videre)

Etter lesing:

- Hva gjør du etter lesingen? (Dramatisering, skape, skrive, tankekart, litterær samtale, filosofere)
- Hvorfor gjør du det på denne måten?
- Er det andre måter du pleier å gjøre det på? (Variasjon)