

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Thea Pettersen

Å ta med litteraturen utendørs – veien til oppnåelse av en god leseopplevelse?

Bringing the literature outside – the way to achieve a good reading experience?

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 83

Forord

Fem intense og lærerike år går mot veis ende. Det er både fint og skremmende at jeg nå er ferdig utdannet lærer for 1.-7. trinn. På disse årene har jeg tilegnet meg masse ny kunnskap som jeg nå forhåpentligvis skal få bruk for i lærerhverdagen, i tillegg til de erfaringene jeg har rukket å opparbeide meg.

Prosjektet har vært utrolig spennende å jobbe med. Jeg har selv lært mye om det å benytte lesing i uteskole, og dette er noe jeg tar med meg i egen praksis. Det er derimot ikke bare min fortjeneste at jeg nå sitter med et ferdig produkt i hendene, og det er flere som fortjener en liten oppmerksomhet og takk:

Først og fremst, takk til klassen og læreren som stilte opp som informanter. Uten dere ville ikke resultatet vært det samme. Deres tanker og innsikt har vært til stor hjelp, og jeg setter enormt stor pris på deres interesse og medvirkning til mitt prosjekt.

Takk til Anna som har gjort studiehverdagen, og ikke minst masterskrivingen, lettere. Takk til Simen som har hatt troen på meg og mitt prosjekt hele veien til mål. Takk til mamma og pappa som alltid har oppmuntret og støttet meg.

Sist, men ikke minst, takk til veilederen min Haakon Halberg. Tilbakemeldingene fra deg har både forsterket de tankene jeg allerede har hatt, men også hjulpet meg videre på veien og bidratt til forbedringer. Din kompetanse på området har vært til stor hjelp.

Jeg kan nå se tilbake på de siste fem årene, og si: JEG KLARTE DET!

Nord universitet, mai 2022

Thea Pettersen

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven i norsk har vært å se på hva den litteraturpedagogiske metoden stedsbasert lesing, kombinert med uteskole, kan bidra med i forhold til elevenes leseopplevelse. Det finnes lite uteskoledidaktikk å benytte seg av, og det er ikke en tradisjon i skolen å ta med seg mye av litteraturen ut. Jeg ønsket derfor å se nærmere på dette med utgangspunkt i problemstillingen:

Hva kan stedsbasert lesing kombinert med uteskole gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet?

For å være i stand til å besvare problemstillingen utarbeidet jeg i tillegg to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilket syn har elever på mellomtrinnet på lesing og uteskole, og hva gjør dette med leseopplevelsen knyttet til stedsbasert lesing?*
- 2. Hva ligger til grunn for elevenes opplevelse?*

Disse kombinert med problemstillingen la føringen for teoridelen hvor jeg delte inn i seks hovedpunkter: lesing, uteskole, stedsbasert lesing, leseopplevelse, lærerens rolle og lese- og utendidaktikk. I tillegg til teori har jeg benyttet kvalitativ metode for å kunne besvare problemstillingen. Jeg har gjennomført undervisning selv med hjelp av en observatør. Her benyttet jeg den illustrerte boka *Operasjon Svartskog* (Horst & Sandnes, 2019). Jeg har også avholdt gruppesamtaler med elever og intervjuet en lærer.

Studien viser at elevene i stor grad ser nytten av å benytte stedet tilknyttet teksten, og at dette styrker deres forståelse av innholdet. Ved å benytte sansene, følelsene og kroppen i arbeidet med tekst får elevene et annet innsyn i teksten. De uttrykte også et ønske om å være mer ute i undervisningssammenheng, samtidig var valg av tekst avgjørende for deres leselyst og interesse. Flesteparten foretrakk seriebøker med spenning og med innslag av flere modaliteter, noe stedsbasert lesing på mange måter legger opp til.

Prosjektet endte opp i en todeling hvor jeg på den ene siden så på hva stedet, og særlig uterommet, har å si for den totale leseopplevelsen. På den andre siden var fokuset på stedsbasert lesing som en estetisk vending i norskfaget. Sammen utgjør dette et grunnlag for en lese- og utendidaktikk som er relativt ny. Ved å ufarliggjøre uterommet ønsker jeg at lærere skal se nytten av nettopp denne læringsarenaen også i lesing. Dette litteraturområdet er lite forsket på, og har dermed et stort potensial for videre forskning.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to look at what the literary pedagogical method "place-based reading", combined with outdoor education, can do with the pupils' reading experience. There is a lack of outdoor education didactics, and traditionally, in school, it is not common to bring the literature outside. I therefore wanted to have a closer look at this based on the issue:

What can "place-based reading" combined with outdoor education do with the reading experience among pupils in upper primary school?

To be able to answer the issue I also prepared two research questions:

1. *How do pupils in upper primary school look at reading and outdoor education, and what does it do for the reading experience based on "place-based reading"?*
2. *What underlies the pupils' experience?*

These questions combined with the addressed issue provided guidelines for the theory part where I had six main points: reading, outdoor education, place-based reading, reading experience, the teachers' role and reading- and outdoor didactics. In addition to the theory, I used a qualitative approach to be able to answer the issue. I completed a teaching lesson with the help of an observer. I used the illustrated book *Operasjon Svartskog* (Horst & Sandnes, 2019). I also ran group conversations with the pupils and a teacher interview.

The study shows that the pupils see the benefit of using the place attached to the text, and that this strengthens their understanding of the content. When using their senses, feelings and body in the textual work, the pupils get a different insight into the text. They expressed a desire of being more outside in school. At the same time the text selection was crucial for their reading desire and interest. Most of them preferred series of books with action featured multiple modalities, something "place-based reading" gives them.

The project ended up with a dichotomy where I had a closer look at what the place, especially the outdoor, have to say for the total experience. In addition, I focused on "place-based reading" as an esthetic turn in the subject Norwegian. When combined, these forms the basis for a reading- and outdoor didactics, which is relatively new. By making the outdoor harmless, I wish that teachers shall see the benefit of this exact learning area, also in reading. There is not done a lot of research on this area of literature before. Therefore, it has a huge potential for more research in the future.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Liste over figurer	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Teori- og forskningsgrunnlag	6
2.1 Lesing	6
2.1.1 Begrepet lesing og lese teorier	6
2.1.2 Høytlesing	7
2.1.3 Samtalen	7
2.2 Uteskole – et didaktisk grep	8
2.3 Stedsbasert lesing	9
2.3.1 Stedet	10
2.3.2 Tekst og tolkning	10
2.3.3 Bruk av kropp og sanser i en praktisk undervisning	11
2.4 Leseopplevelse som opphav til økt motivasjon, lese lyst, interesse og leseferdigheter ..	12
2.5 Lærerens rolle.....	14
2.6 Lese- og utdidaktikk	15
2.7 Valg av tekst.....	16
2.7.1 Illustrerte tekster.....	17
2.7.2 Operasjon Svartskog av Jørn Lier Horst og Hans Jørgen Sandnes	18
2.8 Hva sier læreplanverket?	19
3.0 Vitenskapsteoretiske betraktninger og metode	21
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	21
3.2 Kvalitativ forskningsmetode og utvalg	22
3.3 Datainnsamling.....	23
3.3.1 Observasjon	24
3.3.2 Gruppesamtaler	25
3.3.3 Kvalitativt intervju	26
3.4 Min rolle som forsker	27
3.5 Kvalitet – reliabilitet, validitet og generalisering	27
3.6 Forskningsetikk	28
3.7 Etterarbeid	30
3.7.1 Transkribering	30
3.7.2 Koding	31

4.0 Presentasjon av funn	33
4.1 Undervisningsøkt med stedsbasert lesing som metode	33
4.2 Observatøren og forskerens oppfatning og tanker	34
4.2.1 Undervisningens utbytte – faglig, sosialt og personlig	34
4.2.2 Elevenes opplevelse og aktivitetsnivå	35
4.2.3 Utfordringer og forbedringer	36
4.3 Elevenes egen opplevelse	36
4.3.1 Opplevelsen av tekst og sted, og det å være ute	36
4.3.2 Hva og hvordan man leser	38
4.4 Lærerens tanker – grunnlaget for elevenes opplevelse	39
4.4.1 Undervisningen og stedsbasert lesing	40
4.4.2 Lesing og tekstbegrepet	41
4.4.3 Uteskolens potensiale	42
5.0 Drøfting	44
5.1 Bevegelse gir rom	44
5.2 Den ekstra dimensjonen uterommet gir	46
5.3 Leseopplevelsen preges av tekst, sted og aktivitet	48
5.4 Grunnlaget legges av læreren	50
5.5 Avsluttende drøfting	52
6.0 Sluttrefleksjoner	54
6.1 Avsluttende refleksjoner rundt forskningsprosjektet	54
6.2 Veien videre – mulige innfallsvinkler og forskningsprosjekter	57
Litteraturliste	59
Vedlegg	65
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer	66
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre/foresatte	69
Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever	72
Vedlegg 5: Observasjonsguide	73
Vedlegg 6: Intervjuguide lærer	74
Vedlegg 7: Intervjuguide elever	76
Liste over figurer	
Figur 1: Horst, J.L. & Sandnes, H.J. (2019). Operasjon Svartskog. Canoa	18
Figur 2: primærkategorier	31
Figur 3: sekundærkategorier	32

«Det parrer det barnslige i dem»
- lærer

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger, slik jeg tolker det, opp til tverrfaglig arbeid, dybdelæring og det å se en helhet. Vi skal se fagene som noe samlet og overlappende, og ikke noe adskilt og avgrenset. I tillegg har det i løpet av de siste årene blitt mer vanlig å tenke utenfor boksen og inkludere andre arenaer og metoder i undervisningen. Vi skal se det pedagogiske arbeidet i et større perspektiv og anvende vår kunnskap som lærere for å imøtekomme elevenes behov. Å ta i bruk en mer faglig uteskole vil her være et sentralt bidrag. Selv om ikke dette nevnes eksplisitt i læreplanene vil ansvaret for å benytte uterommet ligge hos lærerne, og ta utgangspunkt i hvordan vi velger å lese læreplanen og utføre vår praksis. Mange tenker nok i retning klasseromsundervisning når de skal planlegge undervisning ut fra læreplanen. Bentsen (2013) mener man heller må flytte fokuset, se muligheter og sammen utvikle ideer.

I arbeidet med uteskole vil de grunnleggende ferdighetene være viktig å ta med seg, og lesing er en av disse. I norskfaget skal vi se en utvikling hos elevene ved at de skal gå fra å avkode i den første leseopplæringa til å tolke og forstå i den andre (Roe, 2014, s. 25-32).

Erfaringsmessig mister derimot flere elever på mellomtrinnet lysten til å lese, og utvikler dermed ikke evnen til å se meningen bak en tekst. Vår jobb som lærere blir da å se på alternative arbeidsmåter med tekst for å vekke interesse og nysgjerrighet. Samtidig kan man ikke lese og skrive uten å samtale, diskutere og ytre seg om det man lærer om. Man må få utløp for det man sitter inne med, og på den måten kan man også oppdage nye ting i samspill med andre. Dette kan bidra til dybdelæring og en felles opplevelse (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 202-210). Tanken min inn i dette prosjektet var å synliggjøre norskfagets rolle og belyse hvordan det å ta med litteraturen ut kan være en utforskende metode å benytte seg av i lesing. Dette vil også være i tråd med læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor fokuset blant annet er på utforskende læring.

Jeg ønsket å se nærmere på hva lesing kombinert med uteskole kunne gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet, hvor man gjennom forskning har funnet ut at motivasjonen for lesing synker (Sanacore & Palumbo, 2009). Ved å legge en ny dimensjon til lesinga vil flere kunne se relevansen med litteratur, bakgrunnen for litteratur og hvilket middel dette er for å uttrykke seg. Jeg tror at økt motivasjon øker både leselyst og

leseferdighetene blant elevene. Ved bli eksponert for tekst og ulik litteratur, og å ha samtaler om og rundt litteraturen vil elevene kunne oppnå en forståelse de kan videreføre til egen lesing, samt tanker og opplevelser rundt det å lese. Stedsbasert lesing er en slik metode hvor tekst og sted, for eksempel uterommet, har en sammenheng og betydning for leserens forståelse.

Uteskole skal ikke ta skolefagenes plass på timeplanen, men heller innlemmes og benyttes som et utvidet klasserom (Husby & Fiskum, 2014; Myhre & Halberg, 2018). Dette var et viktig perspektiv også inn i mitt prosjekt. Undervisningen som ble gjennomført ute kunne like gjerne blitt gjennomført inne på klasserommet, men da ville vi gått glipp av dimensjonen av stedet og betydningen dette har for forståelsen og opplevelsen som helhet. Bendix (2004) bygger på sentrale kilder i uteskoleforskningen og trekker fram fordeler med uteskole. Hun argumenterer for at uteskole kan føre til bedre faglighet, læring, forståelse og helse, samt at uteskole legger opp til en naturlig differensiering. Det blir mer opp til elevene hva de vektlegger, og hvilke inntrykk de tar med seg. I tillegg gir uteskole en mer sammensatt og felles opplevelse. Prosjektet baserte seg også på høytlesing av lærer. Ved høytlesing vil samtalen om og rundt litteraturen være minst like viktig. Her spiller elevene hovedrollen. De skal få ta del i egen læring og undervisning og være aktive deltakere (NOU 2015: 8; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204-207). Læreren har en viss kontroll på selve lesingen og valg av sted, men hva slags utbytte og opplevelse de får ut av undervisningen vil være opp til elevene selv.

I tillegg til leseperspektivet knyttes studien til Helsedirektoratets (2019) bekymring «over lite fysisk aktivitet blant barn og unge». De peker på skolen som en arena hvor dette må få større oppmerksomhet. Som en del av løsningen må uteskole bli mer aktuelt og lærerne må stille seg mindre kritisk til å ta med fagene ut. Selv opplever jeg at det å være ute i skoletiden ofte forbindes med lek, friminutt, turdag og utegym, og det skal vi fortsette med. Kravet om fysisk aktivitet skal ikke komme i tillegg til alt annet i skolen. Det skal ivaretas, arbeides med og planlegges slik at det ikke går på bekostning av noe annet, men heller fungerer som et positivt tilskudd. Helse og læring må kombineres (Eggensen, 2020; Myhre & Halberg, 2018).

1.2 Formål og problemstilling

Stedsbasert lesing er en litteraturpedagogisk metode (Eggensen, 2017, s. 160) med sterk tilknytting mellom sted og tekst, og vil sammen med uteskole være med på å «konkretisere og fremme forståelsen af et abstrakt fagligt indhold» (Eggensen, 2020, s. 145). Formålet med prosjektet var å kartlegge om denne metoden kunne bidra til at elever på mellomtrinnet fikk en bedre eller utvidet leseopplevelse, og være med på å vekke en interesse og nysgjerrighet rundt lesing generelt, men også den bestemte metoden. Å benytte uterommet som læringsarena vil kunne gi en ekstra dimensjon til lesinga, sammenlignet med hva klasserommet kan gi. I tillegg sier Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og det trekkes fram blant annet elevmedvirkning, sosial utvikling og bruk av varierte læringsarenaer. Her mener jeg stedsbasert lesing kombinert med uteskole er en god metode å benytte seg av.

For å se nærmere på dette ønsket jeg å gjennomføre en undervisningsøkt med en klasse på mellomtrinnet hvor jeg benyttet meg av stedsbasert lesing som metode. Økta skulle foregå ute, da jeg ønsket å se på uterommets potensiale i denne sammenhengen. Jeg valgte å benytte den illustrerte boka *Operasjon Svartskog* (Horst & Sandnes, 2019). Her er naturen, og særlig skogen sentral, i tillegg til at illustrasjonene gir en ekstra dimensjon til lesinga og kan være med på å gi en mer komplett leseopplevelse. Ved å utføre undervisningen selv ville det gi meg innsikt i hva som kreves av læreren ved bruk av denne metoden. Lærerens rolle i undervisningen, planlegging, tid, ressurser og andre pedagogiske betraktninger er viktige erfaringer både for prosjektets del og egen lærerpraksis.

For å få frem elevenes egne tanker om metoden ville jeg intervju dem i etterkant av undervisningen for å høre deres refleksjoner og umiddelbare tanker. Dette foregikk i gruppesamtaler, og var hensiktsmessig for å sammen komme opp med gode refleksjoner som bygget på ulike individers opplevelse. Jeg hadde også med en observatør under undervisningsøkten. I tillegg intervjuet jeg en lærer gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju. Dette ga meg informasjon om lærerens syn på metoden, lesing og bruken av uteskole.

Prosjektet, og det ferdige resultatet, håper jeg kan bidra til at også andre lærere ønsker å benytte seg av denne metoden i sin litteraturundervisning. Det ligger mye potensiale i en slik

metode, og det er flere elementer som kan spille inn. Elevgruppe, skolens lokasjon, tilgjengelighet og ulike litterære tekster vil alle kunne bidra til ulike utgangspunkt og ulikt utbytte. Likevel håper jeg å se en nysgjerrighet og kreativitet også i litteraturundervisningen på mellomtrinnet, samt at uteskole ufarliggjøres og blir benyttet i større grad framover. Slik det er nå er det ikke etablert en fagspesifikk uteskoledidaktikk, men flere har begynt å se på potensiale som finnes i uteområdet gjennom et mer teoretisk-pedagogisk perspektiv (Eggersen, 2020, s. 138-141). Mitt prosjekt vil kunne være et lite bidrag inn i utviklingen av dette, slik at uteskole blir tett knyttet til enkeltfagene, og ikke bare forbindes med turdager.

Jeg ville se på elevers interesse for lesing på mellomtrinnet, uteskole og en hittil relativt ukjent og lite brukt undervisningsmetode. Disse temaene la grunnlaget for min nysgjerrighet og ønske om å finne ut mer og tilegne meg mer kunnskap. Noe som resulterte i problemstillingen:

Hva kan stedsbasert lesing kombinert med uteskole gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet?

I tillegg endte jeg opp med to forskningsspørsmål for å tydeliggjøre veien mot svaret på problemstillingen, og for å få fram synspunktene informantene hadde om lesing og uteskole, og arbeidet som ligger bak elevenes opplevelser.

- 1. Hvilket syn har elever på mellomtrinnet på lesing og uteskole, og hva gjør dette med leseopplevelsen knyttet til stedsbasert lesing?*

Ved å undersøke hvilket syn elevene har på lesing og uteskole, vil jeg også kunne kartlegge hvordan deres tanker kan knyttes opp mot stedsbasert lesing og kunne si noe om hvordan dette kan påvirke deres leseopplevelse og interesse for lesing.

- 2. Hva ligger til grunn for elevenes opplevelse?*

Selv om denne studien retter søkelyset mot elevene og deres opplevelse vil man ikke komme unna at lærerens arbeid legger mye av grunnlaget for hva elevene sitter igjen med av erfaring. Ved å se på hva som kreves av læreren, planlegging og gjennomføring vil jeg også kunne si noe om hvilket potensiale metoden har for elevenes utbytte.

Plukker man problemstillingen fra hverandre står man igjen med noen enkeltbegreper. Disse begrepene vil være sentrale gjennom hele oppgaven: stedsbasert lesing, uteskole og leseopplevelse. Sammensetningen, sammenhengen og mulighetene som ligger i disse begrepene var det som interesserte meg, gjorde meg nysgjerrig og skapte et ønske om å finne ut mer.

1.3 Oppgavens oppbygging

I det første kapittelet har jeg nå kommet med begrunnelse for valg av tema og problemstilling, samt formålet med prosjektet. I kapittel to vil det komme relevant teori og forskning om temaet. Kapittel tre tar for seg vitenskapsteoretiske betraktninger og forskningsmetode. Her vil også kvalitet og forskningsetiske betraktninger drøftes. I kapittel 4 presenteres funnene som ble gjort i forskningsprosjektet. Disse drøftes videre i kapittel 5. Her opp mot relevant teori og forskning som allerede er gjort rede for. Avslutningsvis vil det komme en sluttrefleksjon basert på prosjektet og tanker om veien videre.

2.0 Teori- og forskningsgrunnlag

Basert på problemstillingen og relevante begrep og tema, har jeg delt inn teorien i seks hovedpunkter: lesing, uteskole, stedsbasert lesing, leseopplevelse, lærerens rolle og lese- og utendidaktikk. Flere av disse kommer også naturlig til å overlape hverandre underveis. I tillegg kommer jeg kort inn på teori om tekstvalg og illustrerte tekster, samt aktualisering gjennom læreplanverket.

2.1 Lesing

2.1.1 Begrepet lesing og lese teorier

Lesing er som kjent en grunnleggende ferdighet, og det stilles krav om at «måten kompetansene integreres på i det enkelte faget, bør videreutvikles» (NOU 2015: 8, s. 35). I tillegg skal vi nå se en større helhet på tvers av fag og ferdigheter. Ser vi lesing og muntlig kompetanse i sammenheng med kompetanseområdet *å kunne kommunisere, samhandle og delta* (NOU 2015: 8, s. 27-30), ser vi også at det åpner seg opp for metoder som stedsbasert lesing. Her vil vi lese og samtale, samtidig som en felles opplevelse gjør at vi aktivt deltar i leseprosessen med samme sted og tekst som utgangspunkt.

For å vite hvilke hensyn man skal ta i planlegging og gjennomføring med tanke på utbyttet hos hver enkelt elev, men også elevgruppen som helhet, er kunnskap om lesing relevant. Kognitiv-, sosiokulturell- og utviklingsorientert lese teori vil kunne gi indikasjoner og kunnskap om akkurat dette. Dette beskriver Kulbrandstad (2017, s. 27-69). Hun sier blant annet at kognitiv lese teori består av to delprosesser: den tekniske delen av lesing og lese forståelse. Vi bør mestre begge for å bli gode lesere. Sosiokulturelle lese teorier derimot ser blant annet på bruken av skriftspråket i en naturlig kontekst, og peker på litterære samtaler som et virkemiddel. Sett i sammenheng med stedsbasert lesing hvor selve lese situasjonen utendørs kan virke unaturlig, vil tekst og sted likevel ha en naturlig sammenheng. Kulbrandstad skriver videre at man ikke ser på lesing som ett fenomen, men heller et resultat av ulike handlinger, formål, aktører og kontekster. Om utviklingsorienterte teorier skriver Kulbrandstad at disse peker på at lesing og motivasjon henger tett sammen, og at lese utvikling avhenger av individuelle forutsetninger, men også den konkrete lese situasjonen.

2.1.2 Høytlesing

Tønnessen (2012, s. 134) mener at høytlesing er et grep for å skape et felles rom og en felles opplevelse med lesing. I denne sammenhengen er lærerens rolle ifølge Haanæs (2004, s. 53-107) å regissere lesinga, og ha kontrollen på eventuelle stopp og samtaler. Elevene konsentrerer seg om innhold, klassen får en felles litterær opplevelse, man kan undres sammen og sette «fokus på søking etter mening i tekst» (Haanæs, 2004, s. 71). Elevene får den samme teksterfaringen og samme tilgang på opplevelsen uavhengig av nivå, ifølge Tønnessen (2012, s. 134). Videre sier hun at stemmen gjør høytlesingen unik. Det skjer her en fortolkning hvor leseren gjør seg opp en mening om situasjoner, personer og stemningen i teksten, og benytter tonefall, trykk og tempo for å fremheve dette. Ved å lytte til lærerens høytlesing vil dette danne «grunnlag for refleksjon og samtale med bakgrunn i elevenes opplevelser» (Jordet, 2010, s. 317), og slik være en inngang til muntlighet.

Roe (2014, s. 137-156) omtaler høytlesing som et grep for engasjement, og å ufarliggjøre lesing. Elevene må se at forventinger ikke skal styre deres leseerfaringer, men at lesing like mye handler om opplevelsen man får av teksten, og det universet man inviteres inn i. I tillegg må elevene «være i stand til å koble den muntlige og den skriftlige kunnskapen de arbeider med til en ytre verden» (Jordet, 2010, s. 312). Dette bidrar stedsbasert lesing med gjennom både lesing, litterære samtaler og en naturlig kontekst. Det gir også rom for tolkning basert på ulike dimensjoner ved lesinga. Sylvi Penne (2001, s. 217-223) skriver om tolkning, og det å sette deler inn i en helhet. Dette krever innlevelse, en åpen og undersøkende holdning og evne til refleksjon. «Når elevene får muligheter til å forholde seg til innholdet i en ytre virkelighet, reduseres problemet med forståelse betydelig» (Jordet, 2010, s. 312). Det å skape en forståelse av teksten vil avhenge av en åpenhet til alle inntrykk og sanselige oppdagelser elevene gjør seg. På denne måten kan de tolke og gi mening til tekstens innhold basert på både tekst og sted.

2.1.3 Samtalen

Selv om stedsbasert lesing legger opp til lesing av skrevet tekst vil det være naturlig, og også en forutsetning, å samtale om tekst og sted hver for seg og i sammenheng. Språket vil da være et redskap for kommunikasjon og læring. Muntlighet, i tillegg til skrevet tekst, sanser, erfaringer og refleksjoner, vil kunne gi undervisningen ulike utfall. Det vil fungere som et grep for å inkludere og tilpasse opplæringen, i tillegg til at høytlesing, det å samtale om litteratur og lytte, vil kunne utvikle muntlighet som grunnleggende ferdighet. Det utvikles

med dette en dialogisk læringsarena (Haanæs, 2004, s. 94-96). Litterære samtaler er her et sentralt virkemiddel. Gjennom samtale med hverandre og læreren får elevene hjelp til å tolke teksten og reflektere. I tillegg gjør dette elevene mer fokuserte på teksten og de utvikler opplevelsen gjennom å tilegne seg perspektiver fra andre. En litterær samtale avhenger av spørsmålene som stilles fra deltakerne og hvor mye tid man ønsker å benytte til å dvele ved teksten (Skardhamar, 2011, s. 75-82).

2.2 Uteskole – et didaktisk grep

Jordet (1998, s. 24) har en mye brukt definisjon på uteskole. Den baseres på at undervisningen regelmessig flyttes ut av klasserommet, elevenes sanser og konkrete erfaringer er sentrale, og det er en nær sammenheng mellom ute- og inneaktiviteter. Ute er det derimot, ifølge Jordet, større rom for faglige aktiviteter, spontanitet, lek, nysgjerrighet, opplevelser og sosialt samvær. Inne-ute-sammenhengen beskriver også Skea og Fulford (2020). Uteskole skal kunne bidra til utvikling av ferdigheter og holdninger også innendørs, og i tillegg gi nye impulser og uforutsigbarhet. Vingdal og Hollekim (2001, s. 281) påpeker; «uteskole er ingen ny pedagogisk tankegang». Vi må derimot, som Halberg (2014, s. 104) poengterer, se på innerom og uterom som komplementære læringsarenaer. Ingen av delene skal erstattes, men heller virke utfyllende for hverandre. Eggensen og Barfod (2020, s. 113) bygger eksplisitt på Jordets definisjon ved å knytte det som skjer inne til det som skjer ute, og skildrer uterommet som en forlengelse av klasserommet, et autentisk læringsmiljø hvor vi opparbeider oss mer kunnskap og ferdigheter rundt det aktuelle temaet eller faget.

Vingdal og Hollekim (2001, s. 281) ser på naturen som «en utømmelig inspirasjonskilde med sterke sanseopplevelser». Et slikt syn legger opp til uendelig mange muligheter og vi kan se at læringsutbyttet i utgangspunktet er stort. Det vil være avgjørende hva man gjør med de opplevelsene man får, hvordan man bearbejder de og bruker de til videre kompetansebygging. John Dewey er også kjent for sin praktiskorienterte tilnærming til læring, og mener erfaringer er sentralt. Det handler om å gjøre. Han er blant annet omtalt av Winje og Løndal (2021) som undersøker lærerens intensjoner og bruken av uteskole. Sahrakhiz et al. (2018, s. 215) mener i tillegg at uteskole bidrar til en implisitt form for læring, og man lærer noe uten å påpeke det. Man gjør seg erfaringer, og læringen skjer dermed av seg selv. I den sammenhengen vil Halbergs (2014, s. 102) syn på uterommet som frigjørende være sentralt. Han mener videre at uteskole legger opp til utforskende og kreativt arbeid. Likevel vegrer en del lærere seg for å ta i bruk uteskole. Ifølge Repp kommer dette av «manglende trygghet i naturen, frykt for

disiplinproblem, vanetenkning og tidsmangel» (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 287). I tillegg vet vi at en uteskoledidaktikk enda ikke er etablert.

Innledningsvis så vi på Helsedirektoratets (2019) bekymring knyttet til barn og unges helse og mangelen på fysisk aktivitet. Også dette vil være et viktig aspekt nettopp for å ivareta elevenes fysiske og psykiske helse gjennom strategisk arbeid i skolen, for eksempel ved bruk av uteskole. Tall viser til inaktivitet og en tiltrekning mot stillesittende aktiviteter. For å se en endring mener Helsedirektoratet (2019) at mer aktivitet i skolen kan utgjøre en forskjell. Ikke bare vil det føre med seg bedre helse og sunnere barn og unge, men det vil også påvirke læring på en positiv måte. En britisk studie viser også positiv effekt på den mentale helsa ved å tilbringe tid ute i dagslys (Egge & Aabakken, 2021). Resultatene viser til bedre søvn og humør, og en følelse av lykke. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har også kommet inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og innebærer blant annet å ivareta den fysiske og psykiske helsa gjennom skolehverdagen.

2.3 Stedsbasert lesing

Stedsbasert lesing er en kompleks litteraturpedagogisk metode under utvikling (Eggensen, 2017, s. 160; Eggensen & Barfod, 2020, s. 114-115). Metoden har et dobbeltrettet fokus, altså har sted og tekst tilsynelatende like mye å si for utbyttet (Eggensen & Barfod, 2020, s. 97). Det er kombinasjonen av elementene som skaper opplevelsen, ikke hver enkelt. Stedsbasert lesing er ifølge Eggensen og Barfod (2020, s. 98) inspirert av sosiokulturell læringsteori hvor elevene både blir kjent med tekstens språk og betydningen av sted og gjenstander. I tillegg blir elevene gjennom denne metoden gjort bevisst på litteraturens og menneskets opprinnelse, innflytelse og tilknytning til steder. Metoden knyttes ikke bare til uterommet, men kan like gjerne benyttes som metode innendørs, og sørger for en performativ formidling av tekst. Dette «innebærer samhandling med elevene, aktiviteter og iscenesettelse av handlinger og hendelser. En slik tilnærming bidrar til både innlevelse og analytisk distanse og kan fungere som en adaptasjon av teksten» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 22). På denne måten kan elevene lettere føle på tilhørighet og det virkelighetsnære mellom dem selv og teksten. De vil være fysisk aktive gjennom bevegelse, samtidig arbeider de aktivt med tekstens innhold. Vi kan på denne måten se stedsbasert lesing som en estetisk vending i litteraturfaget, siden vi ser at litteraturen kan berøre og påvirke elevene til å handle og reagere annerledes enn i mer tradisjonell litteraturundervisning. De får brukt hele sanseapparatet i tolkning av tekst (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13-26).

2.3.1 Stedet

Stedet vil ha en stor betydning og være en aktiv del av undervisningen (Eggensen, 2017, s. 158). Det kan både være snakk om litteraturens sted, steder i den litterære teksten og lesningens sted (Eggensen & Barfod, 2020, s. 99). Eggensen og Barfod har også sett på hvordan man kan rette synet mot tekst og sted som noe samlet og gjensidig avhengig. De fant blant annet ut at valg av sted preger tolkningene som gjøres i arbeid med teksten, men samtidig skaper det tette båndet mellom tekst og sted en ny dimensjon i lesinga. Metoden handler om å lese en tekst og bruke stedet rundt som støtte til den konkrete og fortolkende tekstforståelsen (Eggensen, 2017, s. 161). Gruenewalds teorier om stedets betydning har vært sentrale i Eggensens forskning for å videreutvikle metoden.

Gruenewald (2003) beskriver stedet som en tverrfaglig konstruksjon som vi kan analysere og benytte som redskap for å se teori, forskning og praksis i sammenheng. Han mener skolen ikke er oppmerksomme nok på stedet, og at skolen har en smal inngang for å dekke læreplanmålene. Han sier videre at vi må utvide våre forestillinger om hva pedagogikk er og hvordan det kan løses, gjennom å benytte stedet aktivt i undervisningen. Vi må se skolen i sammenheng med det livet vi lever utenfor. Uteskole og situasjonsbestemt undervisning fungerer her som innganger til en slik undervisning. Stedet er dermed noe vi både lærer av og kommer fra. Det må derfor integreres i skolen og inngå naturlig som en del av lærernes pedagogiske ressursbank. For å ivareta stedets betydning i kombinasjon med teksten kan vi se stedsbasert lesing i sammenheng med en økokritisk litteraturundervisning. Dette innebærer «å gjøre leserne oppmerksomme på hvordan planter, dyr og mennesker i ulike omgivelser blir presentert i litteraturen» (Goga, 2022, s. 385). Dette synet styrkes av læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) som sier at elevene skal «utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» blant annet gjennom å lese og delta i dialog.

2.3.2 Tekst og tolkning

Wolfgang Iser er kjent for sin transaksjonsteori og begrepet «tomme plasser» (Skardhamar, 2011, s. 48). Disse må fylles ut av leseren i møte med teksten, gjennom at vi skaper indre bilder av det vi leser (Roe, 2014, s. 30-36). Det kan både være enklere å fylle ut tekstens tomrom, men også danne seg indre bilder når man har noe visuelt og konkret å knytte det til, slik som et sted med direkte tilknytning til tekstens innhold. «Det kan være mange veier og stier som fører inn til tekstenes hemmelighetsfulle verden og ut i det uendelige univers som

ligger åpent for alle som kan lese og tolke og ta til seg hva tekster har å fortelle» (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 12). Som lærere må vi åpne opp disse universene for elevene gjennom en god litteraturundervisning og legge til rette for en god leseopplevelse. Ved å ha en leserorientert tilnærming vektlegger man nettopp «leserens opplevelse av hva som er relevant i teksten» (Skardhamar, 2011 s. 66) og man setter litteraturen inn i den tradisjonelle litteraturteoretiske retningen *Reader-Response*. Det er her fokus på kommunikasjonen mellom leser og tekst, og den subjektive opplevelsen av den litterære teksten (Skardhamar, 2011, s. 46-50).

2.3.3 Bruk av kropp og sanser i en praktisk undervisning

I tillegg til lesingen og det å dra til og være på et sted i den forbindelse, vil det å sanse, erfare, undersøke og eksperimentere (Eggensen, 2020, s. 142-143) være viktig for helheten, og føre til dybdelæring. Vi må benytte oss av de elementene og omgivelsene som finnes i det vi leser, og landskapet og naturen rundt. Det å være aktiv i prosessen, stille seg undrende og være åpen i tolkningsprosessen er en del av stedsbasert lesing. Metoden åpner opp for undring kombinert med sansebruk. I tillegg egner aktiviteten seg godt til elevmedvirkning (Eggensen, 2017, s. 159-164). Læreren legger ofte føringer, og er tilrettelegger for prosessen som skjer blant elevene, men det er også muligheter for at elevene styrer hvilken vei undervisningen tar ut fra blant annet hvilke forventninger og tanker de gjør seg underveis. Jordet (1998, s. 127) skriver at «*god undervisning* setter læreprosessen i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats». Vi kan legge et så godt grunnlag som overhodet mulig, men dette har ingenting å si hvis ikke elevene benytter seg av det til egen læring.

Elevene vil kunne få en bedre forståelse og bli mer motiverte til å arbeide med teksten ved å ta i bruk kroppen, erfaringer og følelser i en autentisk kontekst (Jordet, 2010, s. 75). De skal kunne se en «sammenheng mellom det de leser og sin egen erfaringsverden» (Halberg, 2014, s. 100). Teksten vil kunne føles mer nyttig, spennende og by på nye oppdagelser når vi har noe konkret å knytte det til gjennom å bruke sansene våre. Elevene får andre ressurser å jobbe med som gir «nye premisser for deres læring» (Jordet, 2010, s. 312). Man skal skape og legge til rette for nysgjerrighet, den videre leseforståelsen og motivasjon, gjerne i førlesingsfasen (Halberg, 2014, s. 99-100). Under arbeid med stedsbasert lesing vil dette kunne innebære å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom tekst og sted uten å avsløre den, slik at de selv må ut på leting i et tolkningsunivers. Vi kan skape nysgjerrighet ved å fortelle om metoden, men ikke gi avkall på tekst og sted før vi er på vei dit. Da vil elevene kunne skape

en forventning og et engasjement på veien. Hvordan man kommer seg dit, inntrykkene man får av stedet og dialogen, er sentrale utgangspunkt for den videre opplevelsen og læringen. Det skapes en forventning og spenning opp mot både tekst og sted. Eggersen (2017, s. 161-162) sier noe om hvordan elevene allerede i ankomsten til stedet begynner å bruke sansene sine og bygger opp en forventning. Essensen vil på mange måter være at tekst og sted ofte er valgt av lærer, likevel legger metoden opp til tolkning basert på erfaring, sansing og refleksjoner, altså en induktiv tilnærming til læring (Husby & Fiskum, 2014, s. 34). En slik inngang til lesing, gjennom bruk av kroppen, følelsene og sansene, legger opp til det Tørnby og Stokke (2022, s. 369) omtaler som en estetisk læringsprosess. Her utforsker man gjennom bruk av det kroppslige, samtidig som man spiller på fantasi og det å realisere denne.

2.4 Leseopplevelse som opphav til økt motivasjon, leselyst, interesse og leseferdigheter

Vi kan se at «litterær opplevelse, leseforståelse og leseutvikling» (Haanæs, 2004, s. 79) er tett vevd sammen, og at leseforståelsen består av de tre elementene leser, tekst og aktivitet (Kulbrandstad, 2017, s. 50). Dette er viktig også i stedsbasert lesing hvor alle disse tre vil bidra til og være en del av leseopplevelsen. Roe (2014, s. 24) sier at «leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser og er derfor nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster». Kulbrandstad (2017, s. 215) påpeker at «for å bli glad i å lese trenger man erfaring fra gode leseopplevelser». Roe (2014, s. 41) sier videre at leseren må være engasjert og forstå «hvorfors leingen har en hensikt, og hvorfor det er viktig for oss å forstå en tekst». Vi må få elevene til å forstå hvorfor vi leser, og gi dem gode opplevelser knyttet til lesing. På denne måten vil også leseengasjementet øke.

Engasjement kan være basert på leselyst og leseglede (Roe, 2014, s. 41), så for å kunne oppnå leseforståelse og få en god litterær opplevelse må disse vekkes og holdes vedlike. Vi må derfor holde på den gode leseundervisningen, få elevene interesserte i litteraturen og den videre leingen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Hennig (2017, s. 109-110) sier at leselyst kommer av innlevelse, visualisering og nysgjerrighet. Vi danner forestillingsverdener ved å fylle ut tekstens tomme rom gjennom bilder, tanker og følelser, og er viktig for å utvikle leseferdighetene (Hennig, 2019, s. 17-23). Forestillingsverdenene «endrer seg kontinuerlig etter hvert som vi beveger oss framover i teksten» (Hennig, 2017, s. 156). For å kunne danne og leve seg inn i slike forestillingsverdener vil motivasjon og engasjement stå sentralt. «Mens motivasjon er det som kan føre til lesing, viser engasjement seg når vi faktisk leser» (Hennig,

2019, s. 17). Disse prosessene hos en leser er basert på konkrete handlinger, følelser, og refleksjoner, men også det sosiale ved lesing.

Hennig (2019, s. 32-40) har også sett på hva leselyst er godt for, og nevner grunnleggende ferdigheter, økt kunnskapsnivå, språklig- og kognitiv utvikling, kreativitet, det å forstå andre menneskers tanker, følelser og kulturer, men også å forstå seg selv. Stedsbasert lesing vil kunne bidra med økte ferdigheter i lesing og å uttrykke seg muntlig. Det vil gi kunnskap om sammenhengen mellom tekst og sted, hvordan forfattere arbeider og blir inspirert av steder. Teksten, oppdagelser, refleksjoner og samtaler underveis vil kunne gi økt kunnskap om selve stedet. Elevene må derfor uttrykke seg om de inntrykkene og tankene som oppstår underveis og ordlegge seg slik at andre forstår. Samtidig må de lytte og respondere på det andre mennesker tenker og føler. Metoden legger også opp til mye kreativitet og bruk av fantasi for både læreren og elevene.

Både McGeown et al. (2014) og Guthrie et al. (2005) har i sine studier sett på motivasjon. Man må holde på leseinteressen og finne verdien av lesing, variere leseaktivitetene og vekke nysgjerrigheten for å ivareta den indre og ytre motivasjonen i lesing. Indre motivasjon er ifølge Hennig (2019, s. 15) et indre engasjement, en personlig opplevelse av å lese, og en dynamisk prosess avhengig av kontekst og utvikling. Om ytre motivasjon derimot skriver Hennig at dette baserer seg på en belønning utenfor selve lesehandlingen. I tillegg viser studier av McGeown et al. (2014, s. 556) at elever rapporterer om forventningen til lesing som mer dominant enn verdien av lesing. Det viser seg også at tiden elevene bruker på lesing, reflekterer det de sitter igjen med i etterkant. Ved å gå i dybden på en tekst gjennom stedsbasert lesing hvor flere dimensjoner er representert, vil kanskje flere se verdien av lesing, få en god opplevelse og motiveres til videre lesing.

Begrepet leselyst er ofte basert på individuelle indikasjoner og hvordan man vektlegger de ulike. Likevel ser man en klar sammenheng mellom engasjement, motivasjon og leselyst (Hennig, 2019, s. 14-15). Alle tekster leses for å utvikle litterær kompetanse, bevisst eller ubevisst. Alt arbeidet har en overføringsverdi til senere lesing og tolkninger. Man tar med seg erfaringer. Ofte vil man oppleve å reagere og bli utfordret på det man leser, noe som fører til engasjement og økt kompetanse (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 183-190). Ved å ha fokus på litteraturundervisning og hva litteraturen kan bidra med hos elevene vil deres leseopplevelse og overføring- og tolkningsevne øke i takt med erfaringene man gjør seg underveis.

Skea og Fulford (2020) argumenterer for at også uteskole åpner opp for nye innganger og engasjement. Dette kan ses i sammenheng med stedsbasert lesing og det å skape gode leseopplevelser for elevene. Pjedsted (2020) skriver i sin doktoravhandling at elevene ved å tilnærme seg litteraturen på en annen måte enn de er vant til, gjennom nye dimensjoner og impulser, vil kunne utvikle engasjement og interesse for lesing. Hun skriver videre at elevene vil utvikle den erfaringsorienterte kunnskapen, noe hun begrunner med John Dewey og hans filosofi og reformpedagogiske tenkning.

2.5 Lærers rolle

Lærerrollen utvikles også ved bruk av varierte arbeidsmetoder, slik som uteskole. Jordet (1998, s. 185-191) sier at man som lærer må gå inn i en veilederrolle og gi barna stort spillerom, samtidig som forventningene til elevene endres. Det handler om å finne en balanse mellom den tradisjonelle læreren som holder fast ved formidlingstradisjonen, og den elevorienterte læreren som klarer å slippe kontrollen, men likevel har visse rammer. Læreren skal være en tilrettelegger (Sahrakhiz et al., 2018, s. 215). I leseundervisningen blir læreren sett på som en motivator som skal legge opp til lesing og formidle litteratur som engasjerer elevene til lesing. For å kunne oppnå dette må læreren ifølge Hennig (2017, s. 114-115) være bevisst på sin rolle som leser. Man må vise entusiasme og leseglede, i tillegg til litterær kompetanse. Vi må vise våre følelser knyttet til lesing for å være gode rollemodeller for elevene, som også i større grad «forlanger rom for følelser» (Penne, 2001, s. 24).

Guthrie et al. (2005) argumenterer for at en god elev-lærer relasjon og stillasbygging kan føre til interesse og motivasjon. Også Eggensen og Barfod (2020, s. 114) nevner stillasbygging som sentralt i arbeidet med stedsbasert lesing. I tillegg er læreren en tilrettelegger og skal være med på å synliggjøre og skape forbindelser og oppmerksomhet rettet mot både tekst og sted. Videre påpeker de at metoden er elevorientert og at det er deres sanser og undring som skal finne og utforske sammenhengene som finnes i litteraturen og det tilknyttede stedet.

Dyment et al. (2018) hadde i sin studie fokus på lærers rolle og planlegging, og utarbeidet et pedagogisk rammeverk for uteskole for å sikre god kvalitet på undervisningen. De mener at uteskole ikke handler om prosedyrer og det å vise frem mest mulig kunnskap, men å finne ut av ting sammen. Læreren vil likevel ha en formening om hva læringsutbyttet skal være, hvordan man skal komme seg dit og hvilke opplevelser man får med seg på veien. En slik forståelse og rammeverk kan være utgangspunktet i planleggingen av en slik økt. I tillegg må

læreren være oppmerksom på og vurdere sin elevgruppe, hvem er de og hva trenger de, både med tanke på tekst og leseaktivitet (McGeown et al., 2014).

Roe (2017, s. 156) skriver:

Hva som virker, er en relativ term, derfor bør lærere bruke både teoretisk kunnskap om hva lesing er, forskningsbasert kunnskap om konkrete arbeidsmåter som har fungert for andre, og til slutt tilpasse alt dette til sin egen skolehverdag og egen lærerpersonlighet.

Det finnes dermed ingen fasit, og vi må gjøre tilpasninger etter behov basert på både kunnskap, erfaringer og skjønn. Jordet (1998, s. 110-128) påpeker at læreren må stole på sin pedagogiske- og faglige kompetanse. Dette oppsummerer noe av grunnen til hvorfor didaktikk og egen rolle er viktig å reflektere over.

2.6 Lese- og utendidaktikk

Både lese- og uteundervisning legger opp til et mulighetsrom. «Mulighetsrommet innebærer verdsetting av det åpne øyeblikket - her og nå, altså - og dermed også av personer som engasjerer seg i det som skjer her og nå» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Det krever en balanse mellom planlegging og improvisasjon. I slik undervisning finnes ofte et omdreiningspunkt, enten i form av eksempelvis tekst eller sted. Dette kan påvirke undervisningen i en viss retning og blir ofte et viktig samtaleemne i forsøket på å forklare, tolke og reflektere. Mulighetsrommet ivaretas ofte gjennom en dialogisk undervisning, som stedsbasert lesing som metode legger opp til. Elevene må få muligheten til å produsere mening, mens læreren i større grad må gi avkall på kontrollen og heller respondere på det som skjer i øyeblikket (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170-171). Dette betyr ikke at alt skal være fritt vilt, men at læringen i større grad foregår gjennom samhandling mellom læreren og elevene, hvor de sammen kan se sammenhenger, tolke og skape mening ut fra teksten og stedet de introduseres for.

For at elevene skal kunne få en god leseopplevelse, bli engasjerte og danne forestillingsverdener i arbeidet med tekst, vil også samtalen læreren legger opp til underveis være avgjørende. Samtalen skal ifølge Skardhamar (2011, s. 75-87) skape engasjement, undring og refleksjoner, og fange opp elevenes førsteinntrykk og den videre prosessen som

oppstår mens man leser. Den bør ifølge Hennig (2017, s. 165-166) være spontan, dynamisk og uforutsigbar. Læreren skal veilede og videreutvikle samtalen, samt bidra til at elevene utvider sine perspektiver. Elevene spiller hovedrollen. Det er deres forståelse av teksten som skal styre samtalen, men med en viss innramming.

Praktiske utfordringer ved bruk av uteskole kan ifølge Eggensen (2017, s. 140-142) innebære kroppslige forstyrrelser, lys-, vær- og miljømessige årsaker og mangel på didaktikk knyttet til uterommet. Noe av dette kan legges til rette for, mens andre ting er mer uforutsigbare, slik som været. Likevel er dette utfordringer man bør ha med seg i planleggingen av undervisningen. Elevene skal ha tilgang på gode sitteplasser, tilstrekkelig med dagslys og undervisningen skal unngå miljøpåvirkning i negativ forstand (Eggensen, 2017). I tillegg er det ikke tradisjon for å ta med tekster ut i norsk skole. Skaftun og Michelsen (2017) beskriver lesing som en klasseromsaktivitet, mens stedsbasert lesing handler om å utforske og åpne opp litterære tekster ved å iscenesette et møte mellom tekstens verden og en fysisk verden. Siden både det praktiske med å være ute i undervisningssammenheng og det å ta med litteraturen ut er ukjent for flere vil det være viktig å planlegge godt.

I forbindelse med stedsbasert undervisning og det å gjennomføre denne undervisningen utendørs vil det å redusere nyhetsgapet være sentralt for å forberede elevene på det som er i vente (Husby & Fiskum, 2014, s. 31-33). Her er det tre dimensjoner læreren bør legge til grunn i planlegging og forberedelser; geografisk og logistisk, psykologisk og kognitivt. Dette innebærer valg av sted, teoretiske og praktiske forberedelser og å informere så elevene møter forberedt på det som skal skje. Dessuten kan det være avgjørende for undervisning og utbyttet at man bevarer en del av spenningen. Husby og Fiskum mener derfor vi må sørge for en balanse mellom det å trygge elevene på forhånd og gi dem mulighet til å undre og skape nysgjerrighet i forkant av undervisningen.

2.7 Valg av tekst

Noe som også inngår i lærerens rolle, og som preger de didaktiske avgjørelsene, er valg av tekst. Hennig (2017, s. 122) mener elevene selv bør velge hva de skal lese for at det skal kunne oppleves som litteratur for dem, og at tekstene får størst betydning om de er relatert til elevenes liv. Likevel vil det i en undervisningssituasjon hvor en felles opplevelse er målet, være hensiktsmessig at den samme teksten leses av alle. Hennig skriver videre at teksten må

gjenspeile elevenes nivå, og vekke nysgjerrigheten og engasjementet. Dette er ofte tekster som inviterer leseren inn i sitt univers.

Dersom læreren skal gjøre tekstvalget på vegne av elevene er derimot friheten stor og det er en del ting å tenke på. Hennig (2017, s. 126-135) skriver at tekstene må kommunisere godt med leseren, være av god kvalitet, sørge for variasjon og være motiverende for videre lesing. Ofte ser man at om elevene velger tekster selv er motivasjonen kortvarig og utfordringene få. For at elevene skal utvikle seg og selv *velge* å bli gode lesere trenger de variasjon. Rosenblatt (1994, s. 24-26) arbeidet ut ifra tanken om at det finnes ulike måter å lese tekster på; estetisk og efferent lesing. Gjennom førstnevnte kan elevene ta flere valg angående hva de får ut av teksten, hvilke opplevelser de får underveis og hvor oppmerksomme de er. Her vil man kunne få en leseopplevelse basert på stemning og en autentisk lesesituasjon. Efferent lesing handler mer om den analytiske tilnærmingen til tekst, og man er mer på leting etter noe spesifikt. I skolesammenheng vil man ofte veksle mellom estetisk og efferent, fordi vi bevisst velger en tekst og leser nettopp denne. Likevel står leseopplevelsen sentralt gjennom hvordan man leser teksten (Hennig, 2017, s. 112; Rosenblatt, 1994, s. 24-26). En slik leseopplevelse vil være estetisk ved at sansene og kroppen aktiveres i møte med teksten, og vil ifølge Johnsrud (2020, s. 166) kunne bidra til at elevenes forståelseshorisont utvides. Også dette kan vi se i lys av transaksjonsteorien hvor erfaringene og de subjektive tolkningene påvirker den totale leseopplevelsen (Skardhamar, 2011).

2.7.1 Illustrerte tekster

Tønnessen (2022, s. 180) skriver at «i den illustrerte barneboka er det skriften som bærer fortellingen. Det lar seg gjøre å få med sammenhengen i handlingen uten å se bildene. De kommer mer som et tillegg [...]» og gir oss informasjon om det vi leser, uten at det er ny informasjon. En illustrert bok er på samme måte som en bildebok multimodal og oppfordrer leseren til å «bruke våre sanser og følelser for å få tak i den meningen eller den informasjonen som boka formidler» (Bjorvand, 2012, s. 71). I tillegg kan det være sammenhenger som skjuler seg i del og helhet, gjennom skrift og bilde. Disse får leseren muligheten til å bevege seg mellom, slik at de får tilgang til den egentlige teksten (Bjorvand, 2012, s. 72). De ulike modalitetene en illustrert bok består av, altså skrift og bilde, er sjeldent gjensidig avhengig av hverandre slik som en bildebok, så her trenger man ikke nødvendigvis begge for å få fram helheten (Ommundsen, 2022, s. 155).

2.7.2 Operasjon Svartskog av Jørn Lier Horst og Hans Jørgen Sandnes

Bokserien *Detektivbyrå nr. 2* med boka *Operasjon Svartskog* av Jørn Lier Horst og Hans Jørgen Sandnes er en praktisk orientert tekst. Handlingen foregår i en skog hvor trærne spiller en stor rolle. Disse har blitt tukla med og det er opp til detektivene å lete etter bevis og finne ut hva som har skjedd. Videre når jeg refererer til boka benyttet i undervisningen, med eller uten tittel, er det denne av Horst og Sandnes det er snakk om.



Figur 1: Horst, J.L. & Sandnes, H.J. (2019). *Operasjon Svartskog*. Canoa.

Boka, og serien den inngår i, inviterer leseren til å være detektiv, og er basert på det å løse mysterier. Dette fører til en undring hos leseren, og kan ifølge Guthrie (Roe, 2014, s. 138-139) være med på å vekke interessen blant elevene, og motivere til videre lesing. Når man leser denne boka vil det derfor være viktig å fange opp og ta med denne undringen videre, slik at elevene får oppleve den samme spenningen som hovedkarakterene i boka gjør når de leter etter løsninger og skyldige. Det vil også være nyttig å se boka i sin helhet, rent estetisk (Bjorvand, 2012, s. 71). Dette innebærer at vi må benytte våre sanser og følelser for å få tilgang til hele boka, i tillegg til verbaltekst og bilder som er en del av kravene til en illustrert bok.

I *Operasjon Svartskog* får vi mye nyttig informasjon ved å se på parateksten. Altså tekst man finner i boka, som ikke er en del av hovedteksten, men som gir leseren et innsyn (Ommundsen, 2022, s. 158-160). Omslaget, tittelen, kartet på innsidepermen og karakteroversikten fungerer som fine innganger til boka og gir oss akkurat nok informasjon til at vi blir nysgjerrige og får lyst til å være med på å løse mysteriet sammen med detektivene Tiril og Oliver. Verbalteksten og illustrasjonene, som er en del av ikonoteksten (Ommundsen, 2022, s. 156-157), er stort sett symmetriske. Altså forteller de det samme. Vi får likevel et unikt innblikk i hvordan Tiril og Oliver arbeider, ansiktsuttrykk og kroppsspråk og omgivelsene de beveger seg i. Fortelleren står tydelig utenfor handlingen. Vi får derimot replikker fra karakterene i boka underveis. Dette gjør handlingen enda mer levende og enkel å forstå.

Bokserien i seg selv er et godt utgangspunkt for videre arbeid også med stedsbasert lesing som metode. Flere av titlene inviterer leseren inn i konkrete og mystiske univers. Dessuten vil en bokserie kunne bidra til mengdelesing for elevene. For å understreke det Hennig (2017) argumenterte tekstvalg med, så vil en bokserie kunne føre til nysgjerrighet og en mer langvarig motivasjon. Elevene kan bli engasjerte i detektivenes arbeid og velger dermed selv å bli en aktiv leser av bøkene og følge dem videre.

2.8 Hva sier læreplanverket?

Vi vil kunne se tydelige sammenhenger mellom teorien og forskningen som allerede er presentert og læreplanverket som styringsdokument. Dette har også blitt nevnt kort tidligere. Mange av både begrepene og arbeidsmetodene jeg har vært innom kan begrunnes med blant annet de grunnleggende ferdighetene det er forventet at elevene skal utvikle, kompetansemål og kjerneelementer.

I norskfaget skal man «kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa [...]. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I arbeidet med stedsbasert lesing vil den valgte teksten enten være skjønnlitterær eller sakprosa. Valg av tekst vil avgjøre hvor sammensatt den er, men i mitt prosjekt blir vi introdusert for både skrift, bilder og andre uttrykksformer. Sistnevnte mener jeg kan vise til stedet, da opplevelsen av stedet, enten det er snakk om skog, hav, en hytte eller en fotballbane, har preget teksten og hvordan forfatteren har valgt å uttrykke seg basert på sin forståelse av stedet. Det at læreren sammen med elevene utforsker stedet som preger handlingen i teksten, vil gjøre oss oppmerksomme på andre elementer, og kanskje føre til andre tolkninger og forståelser enn om vi hadde utelatt denne dimensjonen. Ved å la elevene se denne sammenhengen utvikler de en ny forståelse og kanskje også måten de leser og ser tekster på.

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019), og er svært sentralt i samtalen som naturlig er en del av stedsbasert lesing. Ved å uttrykke det vi opplever, ser, hører og forstår, lytte til andre for å videreutvikle egen forståelse og respondere på andres tanker og tolkninger, utvikles også denne ferdigheten i en slik sammenheng. Dette finner vi også igjen i kompetansemålene etter 7. trinn hvor elevene blant annet skal kunne «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» og «utforske og beskrive samspillet mellom skrift,

bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom å lese, samtale og se sammenhenger vil elevene kunne utvikle disse kompetanseområdene og trekke slutninger basert på erfaringer også i senere sammenheng.

Også kjerneelementet *tekst i kontekst* er sentralt i arbeidet med tekst knyttet til et sted. Her nevnes nettopp ord som opplevelse, engasjement, undring, et utvidet tekstbegrep, ulike uttrykksformer, utforskning og refleksjon. I tillegg til at tekstene er forankret i en kulturhistorisk kontekst, samt elevenes samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidligere har vi sett at mye av dette kan dekkes og videreutvikles gjennom stedsbasert lesing kombinert med uteskole.

3.0 Vitenskapsteoretiske betraktninger og metode

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 91) omhandler metodologi de «tilnærmingene som brukes i forskning, og dreier seg om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på». Ut fra prosjektets tema, problemstilling og formål valgte jeg å benytte de konkrete kvalitative metodene: gjennomføring og observasjon av undervisning, intervju og gruppesamtale. Jeg ønsket å bruke kvalitativ metode for å få samlet inn mest mulig korrekt data, være til stede og sikre utdypende svar og tanker om undervisningen. Dette var noe problemstillingen krevde i form av opplevelse. Ved å gjennomføre en økt med stedsbasert lesing fikk jeg selv kjenne på hvordan metoden faktisk fungerer i praksis, da jeg selv heller aldri har benyttet meg av den før prosjektet.

Det vitenskapelige ståstedet legger føringer for de metodologiske betraktningene, som igjen fører til det valgte forskningsdesignet. Jeg skal derfor presenterer de vitenskapsteoretiske betraktningene, før jeg redegjør for og drøfter de kvalitative metodene som ble brukt i datainnsamlingen. Til slutt vil jeg se studien i lys av kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Som forsker tar man et ståsted i ulike valg man foretar seg underveis, blant annet gjennom valg av metode. Jeg landet som sagt på å utføre en kvalitativ studie. Vivi Nilssen (2012, s. 25) sier at «det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere, er [...] at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møtet mellom forskeren og dem som deltar i studien». Studien baserte seg i all hovedsak på samarbeidet og samhandlingen mellom forsker, lærer og klassen. Det var en samfunnsvitenskapelig studie som ga datamateriale bestående av handlinger, ytringer og tekst basert på et fenomen, og kan begrunnes med en hermeneutisk tankegang (Gilje & Grimen, 2021, s. 144). Tanken med studien var at vi sammen skulle skape en sannhet ut fra våre erfaringer, tanker og følelser rundt samme fenomen.

En fenomenologisk tilnærming vil være å se mennesket som et praktisk vesen fremfor et teoretisk kunnskapsvesen (Nyeng, 2021, s. 33). Ved å ta med litteraturen ut, få konkrete og visuelle holdepunkt som gjenspeiler tekstens handling, vil det praktiske overgå det teoretiske ved litteraturen, og opplevelsen blir noe annet. «Målet med en **fenomenologisk forskning** er

[ifølge Cresswell] å beskrive fellestrekk ved et (eller flere) gitt fenomen for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer» (Høgheim, 2020, s. 141). Hvordan vi opptrer i samspill med sted og litteratur, som var tilfellet i mitt prosjekt, og som gjenspeiler vår opplevelse, kan også ses i lys av hermeneutikken. Her ser man på de meningsfulle fenomenene, for eksempel menneskelig aktivitet og tekst (Gilje & Grimen, 2021, s. 142-143). Hermeneutikken er den tradisjonelle vitenskapsteoretiske forankringen når det gjelder tekstanalyse og fortolkning av tekster (Høgheim, 2020, s. 169). I mitt prosjekt skulle fenomenet stedsbasert lesing, og handlingene knyttet til det, fortolkes og forstås, samtidig som vi tolket tekst i et vidt perspektiv. Følelser og handlinger preges av sosial sammenheng, og må tolkes ut fra kontekst. Menneskets atferd, motiver og holdninger påvirkes av kollektive forhold, steds- og tidsavhengig sosial interaksjon (Nyeng, 2021, s. 48-50). For at elevene skulle klare å gi uttrykk for sin opplevelse av litteraturen og metoden måtte det sosiale samspillet ivaretas, samtidig var stedet med på å påvirke opplevelsen. Ved å stimulere dette hos elevene kunne jeg også tolke ut fra deres atferd, holdninger og ytringer hvilket utbytte de fikk av litteraturundervisningen.

Ved å benytte kvalitativ metode sikret jeg meg mest mulig korrekte og autentiske funn som gjenspeilte elevenes opplevelse (Nyeng, 2021, s. 36). Dette ga meg svaret på hva essensen ved fenomenet var (Høgheim, 2020, s. 141). Med andre ord leseopplevelse kombinert med stedsbasert lesing og uteskole. En slik tilnærming er ifølge Nyeng (2021, s. 59) induktiv. Forskningen tok utgangspunkt i observasjoner gjort av et empirisk fenomen i samspill med elever på mellomtrinnet. Resultatet av undervisningen avgjorde hva jeg satt igjen med av funn, både basert på observasjoner av elevene underveis, men også samtalene i etterkant.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode og utvalg

Kvalitativ metode handler om å forstå, ikke bare forklare. Nyeng (2021, s. 71) beskriver metoden med at den skal «brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener». Vi har en forventning til det vi skal finne og bruker dette i innsamling og analyse av data. Våre oppfatninger preger synet vi har på det vi ønsker å forske på, og legger grunnlaget blant annet for valg av metode og utvelgelse av informanter (Johannessen et al., 2021, s. 51-52). Det medfører derimot mye jobb å velge kvalitativ metode. Nyeng (2021, s. 74) skriver om noen av utfordringene og arbeidsmengden et slikt valg medfører. Som forsker kan man i etterkant av innsamling sitte igjen med store mengder ustrukturert og uoversiktlig

datamateriale. Man må i tillegg gjennomføre og tolke materialet. Dette krever våkenhet, evne til refleksjon og kreativitet.

Utvalget mitt baserte seg på eget nettverk og tilgjengelighet, noe Nyeng (2021, s. 118) beskriver som en «representativ sammensatt gruppe av mennesker». Jeg kontaktet ledelsen på en skole og de meldte interesse. Jeg kom med ønske om klasse basert på kjennskap til elevene, slik at tillit- og relasjonsbygging ikke skulle stå i veien for gjennomføringen og utbyttet av økta. Jeg opererte dermed med en delmengde (Nyeng, 2021, s. 117) sett ut fra utvalget som bestod av relativt få informanter, og at jeg så på klassen som et homogent utvalg. Gruppen var lite variert siden de tilhørte samme klasse og hadde mange felles trekk. Likevel ville det være mulig å avdekke like og ulike erfaringer med tanke på undervisningen og begrepet leseopplevelse. I tillegg lønner denne utvalgsstrategien seg ifølge Johannessen et al. (2021, s. 62) ved bruk av gruppesamtale som datainnsamlingsmetode siden deltakerne lett kommuniserer med hverandre.

Nøyaktig hvor mange deltakere det ville være i forskningsprosjektet var ikke avklart før etter innsamling av samtykke. Jeg ønsket på forhånd å gjennomføre 3-4 gruppesamtaler med omtrent 6 deltakere i hver, for å ha mulighet til å komme inn på ulike perspektiver innad i gruppene og for å få størst mulig utbytte av hele utvalget. Johannessen et al. (2021, s. 76) mener at det er flere fordeler med små grupper. Deriblant mer snakketid og mulighet for mer detaljer hos hver deltaker. Intervju av én lærer derimot er nok ikke ideelt om man skulle fått tilgang til ulike synsvinkler knyttet både til lesing, stedsbasert lesing og uteskole. Likevel endte jeg opp med det på grunn av at undervisningen i forkant skulle være utgangspunktet for intervjuet, og at dette ble gjort kun i den ene klassen. En avgjørelse tatt på grunn av oppgavens omfang.

3.3 Datainnsamling

Jeg samlet inn data gjennom en undervisningsøkt med utgangspunkt i stedsbasert lesing som metode. Her hadde jeg med en observatør i tillegg til at jeg selv opprådte både som lærer og observatør i undervisningen. Etter endt undervisning gjennomførte jeg gruppesamtaler med elevene, og til slutt et kvalitativt intervju med klassens lærer. Jeg skal nå redegjøre for de ulike metodene, og knytte det opp mot egen gjennomføring.

3.3.1 Observasjon

Observasjon brukes ifølge Johannessen et al. (2021, s. 79) for å samle data basert på blant annet «menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger» og «mellommenneskelig samhandling», som var det jeg ønsket å se på. Det å observere gir en helt unik innsikt i menneskers samhandling, og er basert på det visuelle og handlinger påvirket av følelser og ubevissthet. Gjennom observasjon får man en oversikt over fenomenet og situasjonen man ønsker å forske på, som man ikke nødvendigvis får gjennom samtale (Johannessen et al., 2021, s. 82-85).

Forskningssituasjonen var naturlig ved at den inngikk i ordinær undervisning, men arrangert av meg siden det var en spesifikk metode jeg ønsket å se effekten av. Den opprinnelige planen var at klassens lærer skulle opptre som observatør. På grunn av sykdom ble det ikke slik. Jeg hadde derimot med en vikarlærer som kjente godt til klassen, og som hjalp til med observasjoner. Jeg la også selv merke til elevenes respons og hvilket utbytte de fikk. Min rolle var i tillegg å sikre god kvalitet på undervisningen nettopp for at elevene skulle få en opplevelse de senere kunne reflektere over i samtale med meg. Dette er det Johannessen et al. (2021, s. 88-89) betegner som *deltakende observatør* og *observatør som deltaker*. Jeg opptrådte som en aktiv deltaker i form av lærer, mens vikarlæreren hadde en mer passiv rolle i undervisningen.

På forhånd utarbeidet jeg en observasjonsguide (se vedlegg 5) som vikarlæreren benyttet under observasjonen. Den fungerte som en støtte i samtalen og observasjonsnotatet som vikarlæreren skrev i ettertid. I observasjonsguiden skrev jeg ned fokuspunktene jeg ønsket at hun skulle vektlegge. Jeg la i tillegg opp til at observatøren kunne bemerke andre ting om hun trodde var hensiktsmessig å diskutere videre. Det beste hadde vært om observatøren var bedre kjent med guiden, og at vi på forhånd hadde hatt mer tid til å snakke sammen om hvordan dette best mulig skulle gjennomføres. Dette ble det dessverre ikke noe av på grunn av situasjonen.

Det å observere gir en viss innsikt, men for å få deltakernes fullstendige synspunkter, holdninger og erfaringer med metoden var det hensiktsmessig å samtale med de involverte i etterkant (Johannessen et al., 2021, s. 79). Det gjorde jeg gjennom gruppesamtaler med elevene og kvalitativt intervju med læreren.

3.3.2 Gruppesamtaler

Gruppesamtaler er semistrukturerte (Høgheim, 2020, s. 146), og jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 7) hvor spørsmålene var inndelt etter tre kategorier: stedsbasert lesing, lesing og uteskole. Jeg ønsket å få elevenes umiddelbare reaksjon på stedsbasert lesing som metode i litteraturundervisningen. I samtalene med elevene tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden, samtidig som at undervisningsøkten som alle hadde vært til stede i fungerte som et referansepunkt for oss, da det var noe vi hadde til felles. Jeg kunne derfor ikke sette opp en helt strukturert intervjuguide, da det kunne oppstå avvik i forhold til spørsmål eller rekkefølge på disse. Hovedtemaet var likevel det samme, og siden jeg kun forsket på denne klassen var det viktig for meg å få svar på det jeg på forhånd ønsket svar på. Jeg var likevel åpen for endringer. Jeg ønsket å få tilgang til «en *bredde* av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger» (Johannessen et al., 2021, s. 126) basert på et fellesskap og ikke enkeltindivider. Sammen skulle vi se på potensialet og eventuelle utfordringer som ligger i bruken av en slik metode. I tillegg til temaene lesing og uteskole.

Målet med en slik samtale er ikke nødvendigvis å komme til enighet, men heller et forum hvor vi skal «identifisere følelser, oppfatninger og tanker» (Johannessen et al., 2021, s. 125) om utvalgte tema og en bestemt undervisningsøkt. God struktur og tidsbruk er viktig for å styre samtalen. Ofte settes en estimert tid som bør overholdes noenlunde, slik at diskusjonene ikke flyter ut over tema og til slutt blir for brede eller ikke gir nok svar på det som faktisk er hovedfokuset. I utgangspunktet var det i mitt prosjekt tiltenkt 15 minutter per samtale, siden jeg tenkte at det som var av betydning og relevans ville bli sagt på den tiden. De tre gruppesamtalene ble gjennomført på mellom 10 og 25 minutter.

I samarbeid med klassens lærer ble det laget grupper basert på hvilke sammensetninger vi mente var hensiktsmessige for å få utnyttet hver enkelt elev sin kompetanse og refleksjon, nettopp for å sikre at alle ressursene og tankene ble ivaretatt. Alle elever skulle få muligheten til å bli hørt, og en godt sammensatt gruppe ville kunne bidra til det (Johannessen et al., 2021, s. 126-127). Elevene skulle føle seg trygge både på meg, de andre elevene, situasjonen og temaet. Hvilken rolle jeg valgte å ta under samtalen ble derfor viktig. Johannessen et al. (2021, s. 146-147) skildrer fem ulike roller man kan gå inn i; kritisk venn, verten, døråpneren, veilederen og underholderen. En balanse mellom disse var for meg gunstig. Jeg så til at alle var trygge, ledet dem videre, motiverte og fremmet samarbeid. Jeg fungerte mer som en

moderator eller ordstyrer for å opprettholde flyten og tematikken, fremfor å være en synlig og ledende intervjuer (Høgheim, 2020, s. 146).

Grunnet en del sykdom i klassen ble antallet elever jeg intervjuet noe redusert. 14 elever ble intervjuet, med 4-5 elever på hver gruppe. Jeg opplevde likevel at vi fikk gode samtaler og elevene viste refleksjon rundt både undervisningen og de andre temaene vi var innom. De respekterte hverandre selv om de til dels var uenige, og alle fikk komme med sine synspunkt. I etterkant uttrykte de at det var en fin erfaring, at spørsmålene var forståelige og at de var trygge i situasjonen.

3.3.3 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju gir muligheten til å gå i dybden av det vi ønsker å finne ut mer om, og legges opp som «en samtale med en struktur og et formål, og [...] egner seg godt når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, i Johannessen et al., 2021, s. 105). I et kvalitativt intervju vil man kunne stille åpne spørsmål, forskeren vil få et ordentlig innblikk i informantens synspunkt, og man får en samtale basert på forståelse og detaljerte beskrivelser. Dette vil kunne berike studien og gi godt grunnlag for refleksjon.

På samme måte som gruppesamtalene ble også dette gjennomført som et semistrukturert intervju basert på intervjuguide (se vedlegg 6) med forhåndsbestemte spørsmål. Jeg ønsket likevel å være fleksibel når det kom til spørsmål, tema og rekkefølge, slik Johannessen et al. (2021, s. 108) påpeker er viktig når de definerer den typen intervju. Intervjuguiden tok opprinnelig utgangspunkt i undervisningen jeg gjennomførte. I intervjuet med lærer var derimot ikke undervisningsøkten et felles referansepunkt siden hun var borte med sykdom den dagen. Jeg gjenfortalte likevel hva vi hadde gjort slik at hun kunne få et bilde av nettopp dette for å kunne svare på spørsmål rundt det å benytte en slik metode i litteraturundervisningen. Her var det tiltenkt å bruke 45-60 minutter. Den totale tiden på intervjuet ble 90 minutter, inkludert sammendrag fra undervisningen. Siden jeg kun hadde dette ene lærerintervjuet valgte jeg å ikke stoppe etter en viss tid selv om intervjuet varte en del lenger enn jeg opprinnelige hadde tenkt. Jeg sikret likevel at vi hele tiden holdt oss innenfor det som var relevant for prosjektet. På den måten var jeg sikker på at jeg ikke gikk glipp av lærerens viktige refleksjoner rundt noen av temaene.

3.4 Min rolle som forsker

Som forsker gjør man ifølge Nilssen (2012, s. 29) «grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen» for å klare å imøtekomme tema og problemstilling, og til slutt drøfte og gi en konklusjon. Allerede ved valg av tema og problemstilling har man tatt en avgjørelse på hvor fokuset skal ligge. Deretter kommer blant annet valg av metode, utvalg, innhenting av relevant teori og forskning og forskningsetiske dilemma. Som forsker vurderer man kontinuerlig med målet om å få mest mulig ut av forskningen, utvikle egen og andres praksis og tilføre kompetanse på området.

Forskeren må skape tillitt, samt etablere og holde relasjonene ved like. For å oppnå dette er kommunikative ferdigheter viktig. Man ønsker å få en innsikt i forskningsdeltakernes tanker, kunnskap, følelser og opplevelser gjennom tillit, nysgjerrighet, gode spørsmål, aktiv lytting og oppmerksomhet. Deltakerne skal føle seg ivaretatt av forskeren og det skal være en trygg situasjon de befinner seg i (Nilssen, 2012, s. 29-31).

Som lærerstudent med erfaring gjennom både praksis og jobb var det naturlig at jeg hadde med meg opplevelser, tanker og holdninger inn i forskningsprosjektet. Ofte er det her ideen om tema og problemstilling hentes fra. Det er et potensiale man ser i hverdagen. Som forsker måtte jeg derimot legge fra meg min forforståelse og stille meg åpen for andre innfallsvinkler, tolkninger og meninger enn mine egne. På denne måten ville jeg også kunne utvikle min egen praksis og komme fram til kunnskap som i mindre grad er styrt av meg og mine forforståelser, men som heller ga et mer korrekt bilde av virkeligheten slik at denne kan utvikles ytterligere basert på prosjektets resultater.

3.5 Kvalitet – reliabilitet, validitet og generalisering

Når man forsker ønsker man å sikre god kvalitet på det man undersøker og funnene man sitter igjen med. Da vil reliabiliteten, altså påliteligheten, og validiteten, også kalt troverdighet og overførbarhet, være viktig å reflektere over og evaluere. Samtaler og observasjon vil være verdiladet og kontekstavhengig. Det krever gode beskrivelser av prosjektets framgangsmåte for å styrke reliabiliteten (Johannessen et al., 2021, s. 255-257). Det er viktig å påpeke at jeg kun gjennomførte forskning i denne klassen, alle involverte har tilknytning til samme klasse, og derfor vil jeg ikke kunne si at resultatet er gyldig for de som ikke inngår i den klassen. Om jeg hadde gjennomført det samme med et annet utvalg ville resultatet kanskje blitt annerledes.

Jeg fikk målt det jeg hadde tenkt å måle, men kun i den klassen. Jeg kan derfor ikke påstå at funnene er generaliserbare (Nyeng, 2021, s. 109).

Underveis var det også ulike faktorer jeg måtte være oppmerksom på som kunne påvirke forskningens pålitelighet og resultat. Når på dagen og hvilken dag i uka undervisningen ble gjennomført på kunne påvirke elevenes fokus og engasjement, og det at jeg kjenner til klassen kunne påvirke observasjonene og svarene. Siden stedsbasert lesing ikke er noe særlig utbredt kunne det være vanskelig å stille spørsmål knyttet til undervisningen, og informantene kunne misforstå hensikten eller fokuset. Omgivelsene ute kunne virke inn på resultatene i form av vær og terreng. Det kunne dermed være vanskeligere å gjennomføre og få det utbyttet jeg ønsket. Undervisning og intervju ble gjennomført på en mandag, og tok til sammen hele dagen. De som ikke var inne til intervju fulgte vanlig timeplan. Jeg opplevde, og flere av elevene uttrykte også, at kulden ble en utfordring og satte en stopper for utbyttet av undervisningen. I tillegg lå grupperommet jeg benyttet til intervju i en korridor hvor det til dels var uromomenter som tok oppmerksomheten til noen av elevene. Det virket derimot som at de forstod hensikten med stedsbasert lesing, og hadde ingen problemer med å forstå eller svare på spørsmålene.

3.6 Forskningsetikk

«Forskningsetikk retter fokus mot dem som man forsker på, mot deltakerne i ulike undersøkelser» (Høgheim, 2020, s. 86). Jeg ønsket å ivareta mine informanter slik at de følte på en frivillighet og trygghet gjennom hele prosessen, og at også de forhåpentligvis kunne sitte igjen med erfaringer og kunnskap. For å kunne ivareta dette måtte jeg være bevisst på forskningsetikken og gjøre etiske refleksjoner. Forskeren må reflektere over handlingspraksisen, hva er rett og galt å gjøre, hvorfor gjør man det og for hvem. Man må hele tiden se forskningen som helhet og på bakgrunn av ulike perspektiver basert på det Nyeng (2021, s. 159) omtaler som forskningsinterne regler og normer og forskningseksterne vurderinger. Disse omhandler både forskersamfunnet, forskerens og vitenskapens rolle i forhold til deltakerne og samfunnet.

For å sikre tilstedeværelse, respons og oppfølging ønsket jeg å benytte lydopptak under intervju og gruppesamtaler. Dette ville hjelpe meg å holde orden i etterkant når dette skulle analyseres. Jeg transkriberte intervju og samtaler slik at jeg kunne gå tilbake og sikre riktig presentasjon av funn og sitater. For å benytte lydopptak kreves det at prosjektet meldes inn til

NSD, og godkjennes (se vedlegg 1). Alle informantene må i tillegg skrive under på et samtykkeskjema grunnet personvern (se vedlegg 2, 3 og 4). Jeg utarbeidet derfor et samtykkeskjema og informerte om informantenes rettigheter, at de kunne trekke seg underveis, hva jeg skulle med opplysningene og hvordan og hvor lenge disse skulle lagres. Siden jeg skulle intervju barn ble samtykke til deltakelse innhentet fra foreldre/foresatte. Elevene ble også informert på forhånd med et skriv tilpasset dem og muntlig informasjon med mulighet for spørsmål. Siden jeg gjennomførte forskningen i en klasse jeg allerede hadde litt kjennskap til ville min posisjon i klassen, som Høgheim (2020, s. 88) påpeker, kunne påvirke innhenting av samtykke. Jeg ønsket derfor å være sikker på at jeg hadde gitt tilstrekkelig informasjon om både prosjektet og deltakelse basert på tanken om et «*fritt, informert samtykke*» (Nyeng, 2021, s. 160). Ved å gjøre både NSD og deltakerne oppmerksomme på forskerens ansvar og deltakernes rettigheter underbygger jeg også taushetsplikten jeg har. Dette sikrer også at identifiserbare data behandles korrekt og ikke kommer på avveie på noen som helst måte (Høgheim, 2020, s. 91).

Når samtalen skulle starte brukte jeg god tid på å forklare elevene prosessen slik at de følte seg trygge. De var nysgjerrige på hvordan det fungerte, og jeg tok meg derfor god tid til å forklare. Jeg hadde med to enheter jeg kunne benytte til lydopptak, og jeg brukte Diktafon-appen som er koblet opp til Nettskjema. Det vil si at med en gang lydopptaket ble stanset sendte jeg det over til Nettskjema, og filen ble med dette kryptert og sikkert lagret, for å sørge for konfidensialitet. Her kunne jeg også høre på lydopptakene i ettertid når jeg skulle transkribere.

Andre forskningsetiske overveielser var knyttet til valg av tekst og sted til undervisningsøkten jeg skulle gjennomføre. Disse skulle ikke være kontroversielle på noen måte. Undervisningen var basert på læreplanverket og inngikk i norskundervisningen, som en naturlig del av uteskole, og på skolens premisser. Dette for å ikke påføre elever, lærer eller skolen ekstra belastning på grunn av mitt forskningsprosjekt (Høgheim, 2020, s. 90). I tillegg var originalitet og «*redelighet*» (Høgheim, 2020, s. 87) tanker jeg hadde med meg både når det kom til selve forskningsprosessen, men også i den mer teoretiske delen av prosjektet. Jeg hentet inspirasjon og relevant teori og forskning fra andre, men var bevisst på å referere på en korrekt måte slik at de fikk den krediteringen de fortjente for jobben de har gjort tidligere.

3.7 Etterarbeid

Når datamaterialet var samlet inn startet prosessen med å bearbeide og analysere det jeg satt igjen med etter innsamling. Dette skulle gjøres om til tekst jeg kunne arbeide med videre mot et svar på problemstillingen. For å gjennomføre analysen transkriberte og kodet jeg råmaterialet slik at det ble noe mer håndfast å forholde seg til når dette skulle drøftes.

3.7.1 Transkribering

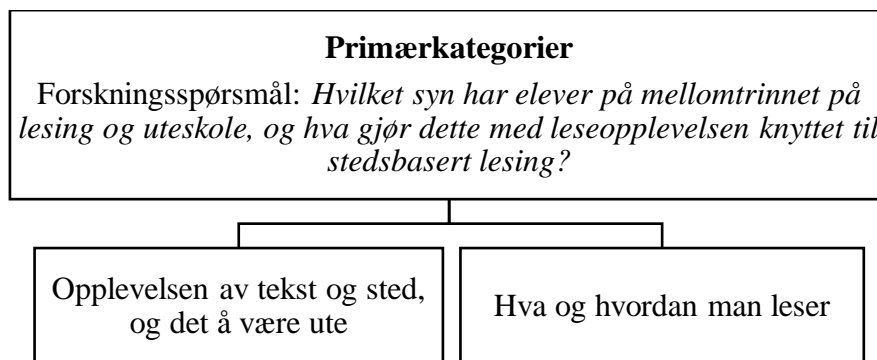
Transkribering er «en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker. [...] Situasjonen blir levende igjen» (Nilssen, 2012, s. 47). Når man transkriberer fra muntlig til skriftlig form strukturerer man samtidig datamaterialet slik at det blir enklere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). For min del innebar transkriberingen både å sette ord på egne observasjoner, men ikke minst transformere de muntlige intervjuene til noe skriftlig og mer håndfast.

Det er flere måter å løse transkriberingen på. Jeg valgte å gjøre den selv for å få en oversikt og kjennskap til materialet, og jeg transkriberte så fort jeg var ferdig med datainnsamlingen slik at jeg husket hva slags atmosfære det var, hvordan informantene opptrådte, engasjement og eventuelle utfordringer (Nilssen, 2012, s. 47-48). Jeg valgte å transkribere over til bokmål selv om vi alle snakket dialekt. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke hadde inntrykk av at dette ville ha noe å si for resultatene og analysen. I tillegg var det med på å ivareta informantens personvern. Jeg holdt styr på hvem som sa hva og brukte koder på de ulike informantene slik at jeg kunne se sammenheng mellom det de ulike sa. Jeg har valgt å sitere informantene der jeg mener det er hensiktsmessig. Her er enkelte småord og setninger som ikke var relevante redigert bort for å bevare det som er mest sentralt for prosjektet (Nilssen, 2012, s. 50). Sitatene jeg har brukt er navngitt med elev 1, elev 2, elev 3 osv. Dette gjenspeiler ikke nødvendigvis samme elev, men lager et skille på de enkelte spørsmålene, og hva ulike elevene har svart der. Det vil med andre ord variere hvilken elev som går under betegnelsen elev 1 osv. Jeg opplevde stort sett stor enighet på tvers av gruppene, og har derfor samlet svarene fra de ulike gruppesamtalene, funnet sammenhenger og ikke gjort skille på hva som ble sagt av hvilken gruppe.

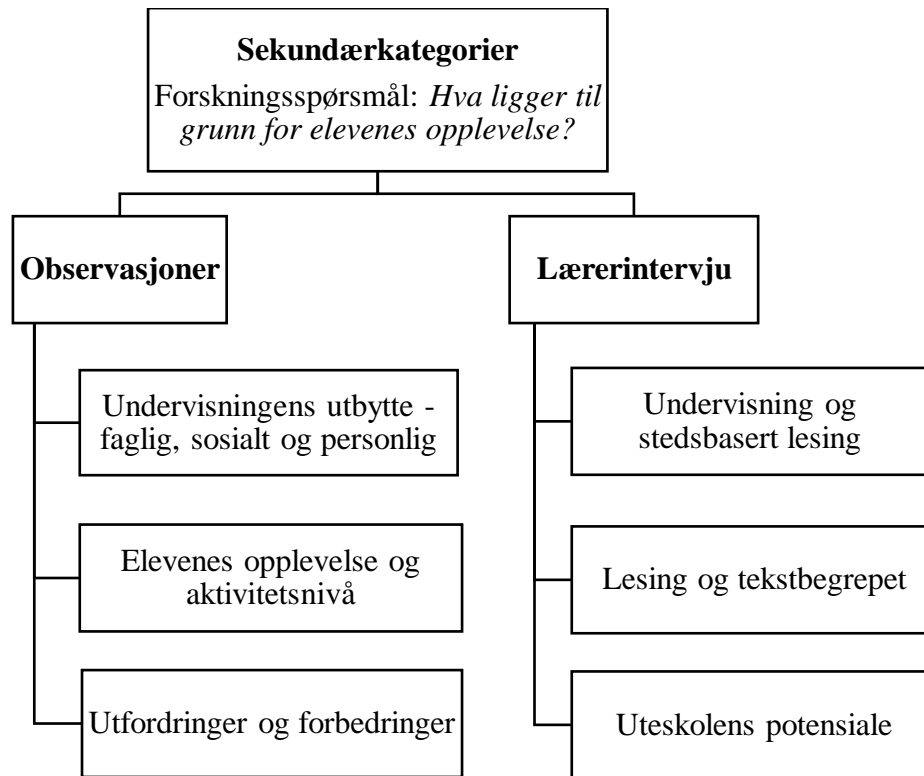
3.7.2 Koding

I arbeidet etter transkribering benyttet jeg meg av koding. Jeg hadde en induktiv tilnærming til stoffet, og reduserte og sorterte etter grunnprinsipper i kvalitativ forskning. Jeg hentet metodisk inspirasjon fra «grounded theory» som består av fasene: åpen-, aksial- og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 78-79). I dette arbeidet går man ifølge Nilssen fra å ha et åpent sinn når man dykker inn i datamaterialet, til å gruppere og kategorisere inn i kjerne-kategorier. Dette er kategorier som representerer forskningsprosjektets formål, i lys av problemstillingen.

Siden hovedformålet med prosjektet var å finne ut av elevens opplevelse ved bruk av stedsbasert lesing kombinert med uteskole er kategoriene gjort basert på gruppesamtalene de mest sentrale, og mine primærkategorier. Jeg så likevel fordelene med å kategorisere observasjonsnotatene for å se på hva denne undervisningsøkten gjorde for elevene og hvilke elementer som ble vektlagt i forhold til selve gjennomførelsen av undervisningen. I tillegg ble funn fra lærerintervjuet kategorisert hovedsakelig ut fra intervjuguiden. Kategoriene fra observasjon og lærerintervju er mine sekundærkategorier. Når primær- og sekundærkategorier var på plass, ble jeg oppmerksom på sammenhengen disse hadde med mine forskningsspørsmål. Jeg har derfor valgt å inkludere disse i fremvisningen av kategoriene i figur 2 og 3.



Figur 2: Primærkategorier



Figur 3: Sekundærkategorier

Tanken bak figurene er å tydeliggjøre hvor fokuset ligger. Leser vi de to figurene sammen de kan vi se betydningen av sekundærkategoriene opp mot primærkategoriene og hvordan disse i stor grad bygger på hverandre. Kategoriene fra figur 2 og 3 kommer til å være med når jeg nå presenterer funnene, men inndelingen under presentasjon av funn har jeg valgt å strukturere kronologisk slik studien ble gjennomført.

4.0 Presentasjon av funn

Funnene jeg nå skal presentere er hentet inn fra undervisningsøkten, gruppesamtaler med elevene og intervju med lærer. Det var, som nevnt tidligere, en del sykdom i perioden datamaterialet ble innhentet. Dermed ble kun 14 elever intervjuet, og en vikarlærer var til stede under undervisningsøkten og hjalp til med å observere. Denne læreren var derimot godt kjent med klassen. I tillegg ble intervjuet med klassens lærer ikke like detaljert som planlagt, da hun var fraværende den dagen undervisningen ble gjennomført. Vi fikk dermed ikke diskutert undervisningen slik jeg på forhånd ønska. Jeg fikk likevel gode refleksjoner av læreren rundt det som ble gjort.

Under er først et referat og egne tanker om undervisningen, før jeg kommer med mine og vikarlærerens observasjoner samlet, siden disse var nokså like. Deretter kommer funnene innhentet av gruppesamtalene med elevene. Til slutt presenterer jeg funnene basert på intervjuet med læreren.

4.1 Undervisningsøkt med stedsbasert lesing som metode

Det ble satt av tre skoletimer til å arbeide med boka *Operasjon Svartskog* hvor jeg leste høyt for elevene. Jeg valgte også å inkludere noen av bildene i boka, men kun der jeg mente dette kunne ha noe å si for elevenes forståelse. Fokuset var fremdeles på sammenhengen mellom tekst og sted. Vi gjennomførte mesteparten utendørs, men også noe inne i klasserommet. Målet var at vi skulle følge karakterene og handlingen i boka på best mulig vis slik at vi fikk føle på kroppen hvordan ting utspilte seg i boka, og at vi var aktive deltakere under lesingen.

Vi startet inne i klasserommet. Jeg introduserte boka med det at vi skulle hjelpe Detektivbyrå nr. 2 med å løse mysteriet kalt Operasjon Svartskog. Handlingen i første kapittel foregikk på kontoret til Detektivbyrå nr. 2, og vi fantaserte derfor om at dette kontoret var vårt klasserom. Når karakterene i boka bevegde seg ut i skogen gjorde vi det samme. Vi hadde da blitt kjent med det første mysteriet vi skulle løse; hvorfor fuglene ikke synger i Svartskog. Jeg leste litt videre når vi ankom skogen. Elevene satt da på benker foran meg. Når Svartskog ble beskrevet i boka, fikk jeg elevene til å lukke øynene og bruke sansene til å se for seg Svartskog. Etterpå brukte vi de samme sansene til å beskrive skogen vi selv satt i. Vi snakket om hvordan vår skog skilte seg fra skogen i boka, hvordan skogen forandrer seg med årstidene og hvilke dyr som finnes i skogen. Dette var også noe de i boka var innom.

Underveis fikk jeg elevene til å oppsummere det vi visste, i tillegg til hvordan vi kunne gå frem med den informasjonen vi hadde for å løse mysteriene. Når det nye mysteriet med hull i trærne dukket opp, og vi fikk informasjon om hvordan disse så ut, fikk også elevene i oppgave å sjekke ti trær i skogen for å se om de fant lignende hull, og vi spurte oss hva dette kunne være. Flere elever fant det de mente var de samme hullene, og var overrasket over egne funn. Når karakterene etter hvert gikk tilbake til kontoret gikk vi til klasserommet for å lese videre. Også her oppsummerte vi. Elevene var relativt aktive også her, og hadde fått med seg mye, og mange fine detaljer. Vi snakket om hvorfor boka ender med et jordras og hva boka kan lære oss om naturen.

Bakerst i boka står det skrevet om forfatterne, men også bokserien: «handlingen i bøkene om Detektivbyrå nr. 2 [er] som hentet rett ut fra virkeligheten. Det du leser kunne ha skjedd. Det kunne ha skjedd med deg ...». Vi diskuterte hva de mener med dette, og elevene kom fram til at handlingen i boka faktisk kan skje, i alle fall noe tilnærmet likt, om vi ikke tar vare på naturen. Vi kom her innom temaene klima, forsøpling og hvordan trærne binder bakken og jorda sammen. Dette gjenspeiler læreplanen og overordna del, og vårt ansvar om å lære elever om bærekraftig utvikling.

4.2 Observatøren og forskerens oppfatning og tanker

I etterkant av undervisningen fikk jeg et notat fra observatøren/vikarlæreren med observasjoner gjort underveis i økta. Dette samsvarte i stor grad med mine egne observasjoner og tanker. Observatøren hadde i notatet tatt utgangspunkt i observasjonsguiden slik at de nevnte fokuspunktene ble belyst.

4.2.1 Undervisningens utbytte – faglig, sosialt og personlig

Ut ifra opplegget fikk ikke elevene nødvendigvis et stort naturfaglig utbytte. Dette kan ha brutt med forventningene og tankene elevene hadde på forhånd siden vi skulle ut i skogen. De fikk likevel faglig utbytte av refleksjonene gjort på bakgrunn av sansebruk, skogen og trærnes betydning, samt beskrivelser av skog og omgivelser. Jeg samlet fokuset hos elevene, aktiviserte de underveis og fikk de til å reflektere for å se de faglige sammenhengene. Å lære noe faglig var derfor et fokus selv om *Operasjon Svartskog* er en skjønnlitterær bok. De fikk se tekst i sammenheng med omgivelsene, noe jeg opplevde åpnet opp forståelseshorisonten hos flere av elevene siden de aktivt knyttet handlingen til stedet vi befant oss på til enhver tid.

Vi opplevde også at det sosiale utbyttet var stort da klassen fikk en felles opplevelse og vi sammen tok på oss oppgaven med å løse disse mysteriene. Allerede ved starten av økten, og spesielt når vi ankom skogen, tok mange på seg rollen som detektiver og viste et flott engasjement. I tillegg fikk de brukt energi og kroppen gjennom bevegelse. Dette var nok en avgjørende faktor for at de var fokuserte og lyttet når vi satt oss ned for å lese. Noen ble litt kalde, men benyttet ting fra naturen, for eksempel greiner og snø, til å aktivisere seg selv uten å miste konsentrasjonen eller være til bry for resten.

Vi så at flere var aktive under samtale underveis i lesestunden, og turte å komme med gode og reflekterte svar. Dette opplevde jeg som avgjørende for at også flere hang seg på etter hvert. Vi kunne se at flere ønsket å komme med sine synspunkter og tanker jo lenger ut i lesinga vi kom. I tillegg så vi at elever som ikke holder på konsentrasjonen så lenge til vanlig, hadde et positivt utbytte av å endre «scene» og at bevegelsene mellom de ulike seansene gjorde godt. Vi så også stor forskjell på elevene innendørs og utendørs. De mistet raskere fokus når vi satt inne og de satt på sine vante plasser ved pulten. Her var det heller ikke like mye muntlig aktivitet. Dette kan trolig, i alle fall delvis, begrunnes med at seansen var noe kortere og at det snart var tid for mat og friminutt. På en annen side kan det være et tegn på at elevene syntes det var mer spennende ute. Der kunne de bevege seg med karakterene. Dette gjorde at de også ble mer engasjert og muntlig aktive. Det var muligens enklere å forestille seg handlingen ute enn det var inne.

4.2.2 Elevenes opplevelse og aktivitetsnivå

Både observatøren og jeg opplevde at undervisningen var engasjerende for elevene og at de stort sett var aktive under hele økten. Vi tenker i stor grad at dette sannsynligvis kom av at vi gjorde noe nytt. Lesepausene underveis, som både innebar spørsmål og muntlige- og fysiske oppgaver, gjorde at de fleste involverte seg selv og hang godt med.

Vi opplevde at elevene fikk en god opplevelse gjennom at de fikk leve ut det som skjedde i boka og vært i relevant aktivitet underveis. I tillegg deltok mange av elevene i diskusjoner og samtaler underveis, til og med de som ikke er så aktive til vanlig. Vi opplevde også mange seriøse svar. Dette overrasket oss litt siden klassen ofte tøyser en del og fort kan synes ting blir kjedelig.

4.2.3 Utfordringer og forbedringer

Observatøren ga tilbakemelding om at opplegget fungerte bra med gode overganger, god stemmebruk under høytlesingen og fine og relevante oppgaver som satte elevene i aktivitet. I tillegg kom hun med noen forslag som kunne forsterket opplevelsen ytterligere, for eksempel å benytte forstørrelsesglass når de i boka gjør det for å undersøke hullene i trærne og å medbringe en rød kork med en rar lukt, som elevene kunne fått luktet på. Dette skjer i boka, og er en viktig del av det å løse mysteriet.

Selv ser jeg at selv om boka skapte engasjement kunne det med fordel blitt brukt en annen tekst. Tekstens naturlige sammenheng med naturen og skogen var en av hovedgrunnene til at den ble valgt. Skogen er et tilgjengelig sted for mange og det trengs lite forberedelse tilknyttet stedet. På den måten kan man under planlegging og tilrettelegging fokusere på tekst og gjennomførelse. Jeg merket også under forberedelsene til undervisningen at teksten sjeldent la opp til undring og egen tolkning. Det var derfor essensielt at jeg kjente til teksten og planla hvor det var naturlig å stoppe, stille spørsmål og samtale om teksten før vi leste videre. Det at teksten og handlingen var nokså forutsigbar påpekte en av elevene som noe positivt: «jeg er egentlig ikke så glad i sånn type bøker, men jeg synes likevel at innholdet var bra, og vi får vite nøyaktig hva som skjer». Til tider ble det derimot en konkurranse mellom modalitetene illustrasjon og den konkrete skogen. Elevene ønsket flere ganger å se illustrasjonene i boka i stede for å benytte skogen rundt seg til å se for seg handlingen. Dette skapte en del unødvendig uro og stopp i lesingen, samtidig var det noen som trengte en bekreftelse underveis på at det de så for seg var det «riktige». Dette var også en av grunnene til at jeg valgte en illustrert tekst, for å ha den muligheten. På den måten kunne jeg tilpasse lesinga, forståelsen og opplevelsen.

4.3 Elevenes egen opplevelse

For å kunne kartlegge elevenes opplevelse av undervisningen ble det gjennomført gruppesamtaler hvor hovedfokuset lå på å finne ut nettopp dette, men også innhente deres tanker om lesing og uteskole.

4.3.1 Opplevelsen av tekst og sted, og det å være ute

Flere elever så nytten i det å være ute, og spesielt i en skog siden det var sentralt i boka. På spørsmål om hvorfor de trodde vi leste deler av boka ute uttrykte de seg slik:

Elev 1: jeg tror vi leste teksten ute fordi vi skulle være detektiver. Klasserommet var vårt kontor og skogen vår var Svartskog. Vi skulle være ute og det var på en måte et skuespill.

Elev 2: når boka handler om en skog så er det litt artig at vi var på samme plassen, i en skog.

Elev 3: jeg tror vi blir mer på, og vil vite enda mer. Vi gjør det samme som dem i boka.

Elev 4: vi var ute når de var ute, og inne når de var inne. Så vi fulgte på en måte karakterene i boka.

Elev 5: vi var ute og gjorde det samme som dem, for eksempel når vi så på de hullene.

Elev 6: jeg tror at hvis vi hadde vært inne hadde vi ikke blitt like engasjerte i boka. Vi var på en måte mer med i boka når vi satt ute. Vi ville lese videre.

Flere elever uttrykte også at de ble nysgjerrige på denne måten å lese bøker på, samtidig som at det ikke måtte bli for komplisert å gjennomføre det:

Elev 1: det er gøy å lese ute og andre steder og ikke bare i klasserommet. Man føler seg litt mer inn i boka.

Elev 2: man kan kanskje bli litt inspirert av boka til å gjøre det samme.

Elev 3: jeg gidder ikke å reise rundt for å lese boka, hvis de flytter på seg hele tiden, men hvis den handler om det samme stedet hele tiden så kunne jeg gjort det.

En annen elev uttrykte seg slik på spørsmålet om de kunne gjort noe lignende selv:

Elev: nei. Jeg synes det var litt rart å lese ute, fordi jeg hele tiden har tenkt at ute skal man liksom leke og være litt mer ville, og gjøre som man vil, og ikke lese en bok og være helt stille. Det kunne kanskje vært litt morsommere hvis vi gikk samtidig som vi leste boka, men da hadde vi kanskje ikke fått med oss det som skjedde i boka. [...] det var ikke så veldig gøy på turen, eller det var kjedelig for å si det enkelt. Vi fikk ikke leke og måtte sitte stille og bli kalde.

I tillegg trakk flere elever fram det at de ble kalde, og at de mente det ville vært bedre om det var sommer. Likevel så de hensikten med å være ute og syntes undervisningen var bra. Noen mente også at de var mer urolige ute enn inne nettopp på grunn av kulden. Dette er det motsatte av det jeg og observatøren oppfattet. En elev hadde derimot en mer positiv

innstilling til det at det var vinter: «jeg så for meg at det var sommer jeg, siden det var det i boka». Eleven viste også underveis i undervisningen at han fulgte godt med og ikke ble plaget av kulden.

Avslutningsvis var elevene enige i at de ikke hadde så mye undervisning ute, og at dette for det meste var når det var vikarer eller studenter inne i klassen: «med de andre lærerne er det liksom sånn at vi skal sitte inne og jobbe i boka». De kunne derimot tenke seg mer undervisning ute, og begrunnet det slik:

Elev 1: ute kan man føle seg mer fri og bevege på seg.

Elev 2: ute er det mer å finne på [...] og det er enklere å røre seg. Man har mer plass og kan gjøre mye mer.

Elev 3: inne så er det ofte trang luft og du føler deg innesperret.

Elev 4: man får mer frisk luft og man slapper av og roer seg mer ned.

Elev 5: jeg vil være masse ute på skolen. Det er så morsomt.

4.3.2 Hva og hvordan man leser

På spørsmålet om hvilke tekster de helst leser så svarte mange krim siden dette ofte var bøker med litt spenning: «de har mest informasjon og innhold [og] det er mer spennende gjennom hele boka så vi får lyst til å lese mer og mer». Andre likte godt tegneserier siden de ofte ikke var så lange, det var lite tekst og mange bilder. På denne måten slapp de å se for seg ting selv. Et par elever ønsket at bøker med mye tekst også skulle ha bilder i seg, slik at de kunne få hjelp til å se for seg ting uten at dette gikk på bekostning av bokas tekstmengde. Flere uttrykte også at de ønsket mer utvalg når det gjaldt bøker, og at bokserier ofte var noe de gikk for siden de da var kjent med noen av karakterene fra før. En elev klarte også å se på det utvidete tekstbegrepet: «jeg leser ikke så ofte bøker, men jeg leser jo på internett, noen blader, tegneserier og skilt og sånt».

Selv om mye av de samme svarene gikk igjen blant elevene på spørsmål om valg av tekst, var det derimot litt delte meninger rundt hvordan elevene foretrekker å lese bøker. Noen likte best å lese selv så de kontrollerte lesetempo og eventuelle pauser. Andre likte best å bli lest for slik at de kunne slappe av, leve seg inn i handlingen og slippe å tenke på det lesetekniske.

Elev 1: jeg synes det er best å bli lest for. Da kan man bare forestille seg, bli rolig i kroppen, bare høre på og slappe av.

Elev 2: jeg synes det er best å lese selv, fordi når noen andre leser for meg så stopper vi opp hele tiden og skal snakke om det vi leser om. Det liker jeg ikke, så derfor vil jeg helst lese selv.

Det var derimot et stort flertall som leste flest bøker på sommeren. De likte tydeligvis å ta med seg boka ut og sitte i varmen å lese.

Elev 1: jeg liker best å lese om sommeren, da leser jeg mest.

Elev 2: det er best å lese ute om sommeren, da leser jeg faktisk en del.

I tillegg opplevde flere at de likte best å lese når ingen fortalte dem at de skulle gjøre det, og at når de først setter i gang med å lese så liker de det og leser ofte mye i perioder.

Elev 1: jeg leser ikke når noen sier jeg må lese, men hvis ingen sier at jeg skal lese så går jeg faktisk og leser en bok.

Elev 2: når jeg først setter meg inn i det så vil jeg ikke slutte. Da tenker jeg at dette må jeg gjøre flere ganger.

Elev 3: jeg leser når jeg har god tid, jeg liker det. Da kan jeg leve meg inn i boka bedre.

Elev 4: jeg lærer veldig mye av å lese, så det liker jeg.

Elev 5: jeg leser bare når jeg kjeder meg skikkelig.

Elev 6: jeg leser når jeg skal sove for da blir jeg trøtt.

4.4 Lærerens tanker – grunnlaget for elevenes opplevelse

I tillegg til egne observasjoner og tanker rundt undervisningen var det interessant å høre hva klassens lærer vektlegger og mener om både stedsbasert lesing, lesing og uteskole fra et lærerperspektiv. Det er tross alt læreren som ofte legger grunnlaget og legger til rette for elevenes opplevelse. Da trenger man både å se på lærerens grunnsyn og innstilling, men også gjennomførbarheten med undervisningen.

Læreren jeg intervjuet var ferdig utdannet i 2015 og begynte å jobbe som lærer høsten etter endt utdanning. Læreren har master i matematikk, og er opptatt av å prate matematikk for å

gjøre faget mer levende, og gjøre elevene bevisste på hvor det kommer fra. Denne praktiske tilnærminga er veldig i tråd med både læreplan og dette forskningsstudiet hvor jeg ønsker å finne en praktisk inngang til tekst gjennom en naturlig kontekst.

4.4.1 Undervisningen og stedsbasert lesing

Som nevnt tidligere leste jeg opp et sammendrag av både gjennomførelsen og observasjonene som ble gjort, slik at læreren kunne sette seg inn i undervisningssituasjonen, og få et innblikk i hvordan den hadde foregått. På grunnlag av dette hadde hun noen tanker om både undervisningen og metoden stedsbasert lesing:

Helt i tråd med fagfornyelsen med tanke på tverrfaglighet og de overordna temaene gjennom aktivitet, elevmedvirkning og det å utforske selv. De får trent på å bruke sansene sine. Det pirrer det barnslige i dem. Det er masse man kan gjøre med et sånt opplegg og det er veldig gjennomførbart, det er jo bare å gå ut.

Hun tenker at utbyttet med en slik undervisningen blant annet ligger på et relasjonelt nivå, og med en gruppentallitet som kan være bra for klassemiljøet gjennom et felles prosjekt og mål. I tillegg tror hun at en slik metode vil gi elevene en ny måte å tenke på i forhold til lesing av bøker, og at de får kjent på spenning og tilhørighet. Videre sa hun:

Metoden kan gjøre at elevene får litt pusterom. I tillegg vil opplevelsen sitte igjen bedre ute enn inne, fordi de kan knytte det til noe mer konkret. Det hjelper på hukommelsen, og den langvarige kunnskapen lagres bedre. Det å la elevene oppsummere og tenke underveis er også en viktig egenskap å øve på. De blir bedre på å reflektere. Jeg tror det er gode egenskaper det å lytte, få med seg det som blir sagt og lagre det. Det hjelper dem veldig i hverdagen også.

Ved å knytte tekst til noe konkret, og ikke minst vurdere og finne de riktige stedene som egner seg til den utvalgte teksten, tenkte hun at «konteksten gjør at man får et større bilde av teksten enn om du hadde lest den alene». Hun sa videre at «man må være mer bevisst, og koble på seg selv og elevene så man ser mulighetene rundt seg». Ved å uttrykke seg slik knytter hun også stedsbasert lesing til elevmedvirkning.

På spørsmål om gjennomførelsen, rent praktisk, uttrykte hun seg slik:

Ved at du fikk dette skiftet av rom, så tror jeg at flere syntes det var mer spennende enn å bare være på klasserommet, og hadde godt av sceneskiftet. Den tiden som går bort på forflytningen vil alltid være der uansett hvilken aktivitet man har. Her må man bare jobbe med klassen så de vet hva som forventes og klarer å holde fokus.

Det hun derimot var litt «skeptisk» til var det å gjennomføre med hel klasse, og om det inkluderer for mange elever til at man får ut det fulle utbyttet og potensiale ved bruk av metoden. Hun foreslo følgende: «om man har ressurser til det kunne man delt opp klassen under deler av lesingen, hatt ulike aktiviteter knyttet til boka og ikke nødvendigvis utført det kronologisk etter boka».

4.4.2 Lesing og tekstbegrepet

Læreren har tidligere tenkt på lesing som det «å avkode og lese en fysisk bok». I senere tid har hun derimot blitt utfordra til å tenke litt større om lesebegrepet. «Nå har jeg skjønnt at lesing er mye mer, [...]. Jeg jobber med det å bevege meg fra at lesing er noe veldig stille til at det skal være en mer åpen egenskap, ferdighet eller opplevelse».

Leseundervisning, eller lesetrening som de snakket om i hennes klasse, prøvde de å se på som noe tverrfaglig eller temabasert slik at lesingen skulle gi mer mening for elevene. Hun sa også at «hvis elevene skal få et utbytte av lesinga må de lese noe som interesserer dem, du må treffe dem. Det kan være utfordrende, men er veldig viktig». Deretter refererte hun til et undervisningsopplegg i engelsk, med stor suksess i hennes klasse. Dette var temabasert og inkluderte ulike sjangre og aktiviteter hvor ulike tekster til ulike formål var i fokus. Hun opplevde at alle elevene satt igjen med et utbytte av undervisningen siden alle fant noe de mestret og opplevde som meningsfullt. Dette viste seg å være en metode både elever og lærere likte å arbeide med.

Videre uttalte læreren at det å samtale om tekstbegrepet med elevene er både utfordrende og viktig, og sier videre at hvordan man som lærer velger å legge det fram er avgjørende for elevenes forståelse. «Jeg ønsker å ha samtaler med de om hva tekst er, men hvordan er veien fram til det målet? Jeg vil at de skal oppdage ting selv, uten at jeg skal stå og fortelle dem hva tekst egentlig er». Når det kommer til valg av tekster til undervisningen, går læreren ofte litt

utenfor bøkene. «Jeg har blitt utfordra til å bruke litt mer moderne tekst, og da er jo TikTok, YouTube og kommentarfelt eksempler. Jeg var veldig trua på frie multimodale tekster. [...] Vi må gjøre det gjenkjennbart for elevene». Læreren sa videre at «hvis man skal møte det som er forventa av oss som lærere ut fra læreplanen, så er det et behov for å gå utenfor bøkene våre [...]. De er ikke bare utdatert, men direkte feil».

4.4.3 Uteskolens potensiale

Uteskole har lenge vært noe læreren forbinder med en hel dag ute på tur, men gjerne med noe faglig innhold og et gjennomgående tema for dagen. Det skal være et fristed for elevene, der de får muligheten til å utforske både gruppen og naturen på egen hånd. Læreren har i senere tid utviklet synet på uteskole. Det handler om «å finne de små rommene, en time eller to, der man kan legge inn en uteskoletilnærming». Hun sa videre:

Det er lettere å være ute om våren og sommeren, det må jeg ærlig innrømme. Om vinteren må det være mer planlagt. Det setter litt sperrer og begrensninger, men det trenger ikke å være slik. Det handler om rutine. Man må være bevisst både som lærer, elev og forelder, vite hva som kreves og være positive. Jeg tror det er en faktor man må jobbe inn hvis man skal få det til å fungere. Hvis premissene ligger til grunn, kan man være spontane uten å planlegge så nøye.

I tillegg trakk hun inn struktur og kontroll som viktige faktorer når man skal være ute, men at dette kunne være vanskelig:

Jeg synes det er vanskelig å plassere de ute. Det blir for ustrukturert og jeg mister kontrollen. Man skulle hatt et område, en scene, der det var forventninger knyttet til fokus. Da ville det blitt enklere å ta med fagene ut.

Læreren tror mange tenker for komplisert, og at de selv gjør uteskole mindre gjennomførbart. Det handler om innstilling, være bevisst og koble på seg selv og elevene. «Vi er lærere, vi har en profesjon. Vi må stole såpass på oss selv at vi klarer å begrunne valgene vi tar. Vi må bruke kompetansemål og læreplan, men ikke gjøre oss dummere enn vi er». Videre sa hun at «det selvfølgelig er mye som skal på plass, men det handler om å se mulighetene og snakke om det» og at arbeidsmengden for henne ikke vil være noe annerledes med planlegging for å benytte stedsbasert lesing eller uteskole i forhold til annen undervisning. «Det vil ikke være

mer avansert eller tidkrevende siden jeg uansett må finne tekster og materiale å bruke». Hun tror også at mange går i den fellen med at alt skal være veldig bra hele tiden, og at det er mange faktorer til det. Blant annet at elevene nå ser mye på skjerm hvor det er raske bytter. Da tenker vi lærerne at vi også må være spennende og nytenkende.

5.0 Drøfting

Ut fra problemstillingen *hva kan stedsbasert lesing kombinert med uteskole gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet?* skal jeg nå diskutere mine hovedfunn opp mot teori og forskning for deretter å kunne svare på problemstillingen. Drøftingen er basert på teori, forskning og resultater med bakgrunn i den nevnte problemstillingen og forskningsspørsmålene:

1. *Hvilket syn har elever på mellomtrinnet på lesing og uteskole, og hva gjør dette med leseopplevelsen knyttet til stedsbasert lesing?*
2. *Hva ligger til grunn for elevenes opplevelse?*

Vi kan allerede lese ut fra presentasjonen av funn fra de ulike metodiske tilnærmingene til problemstillingen, at det finnes sammenhenger. Vi kan blant annet se at egne observasjoner og gruppesamtalene gir et ganske likt bilde på elevenes leseopplevelse, noe som styrker studien. I tillegg er lærerens tanker i ettertid, uten deltakelse i undervisningen, i tråd med de tankene jeg og elevene har samlet sett. Jeg kommer med andre ord til å flette de ulike funnene sammen og vise denne sammenhengen sett opp mot tidligere nevnt teori og forskning.

Hovedfunnene jeg kommer til å drøfte er 1) hva stedet og bevegelsen mellom de ulike scenene har å si for leseopplevelsen, 2) uterommets potensiale og forventningene knyttet til det, 3) samhandlingen mellom tekst, sted og aktivitet, og hvordan vi benytter oss av disse i stedsbasert lesing, og til slutt 4) lærerens rolle, forberedelser, arbeid og tankegang.

5.1 Bevegelse gir rom

Stedets betydning var merkbar i studien, og utgangspunktet var steder i den litterære teksten, altså kontor og skog. Dette satte sitt preg på opplevelsen og skapte tydelige sammenhenger mellom tekst og sted, og lesinga fikk en ny dimensjon for elevene. Vi ble med dette oppmerksomme på det dobbeltrettede fokuset stedsbasert lesing har (Eggensen, 2017; Eggensen & Barfod, 2020). Gjennom bevegelsen mellom stedene og den tydelige sammenhengen med teksten, ble flere elever oppmerksomme på rollen de inntok som detektiver, og at det her var flere mysterium vi skulle løse. En elev sa: «det var på en måte et skuespill». I ettertid ser jeg at vi på flere måter skapte det Tønnessen (2012, s. 145) omtaler som en litterær storyline ved at elevene levde seg inn i tekstens handling. Ved å stille spørsmål på de riktige stedene skaper man spenning og variasjon, samtidig ivaretar man fortellingens dramaturgiske potensial. Dette ble viktig for meg som lærer å gjennomføre

nettopp for å bevare spenningen og holde elevene engasjerte. Elevene ble underveis dratt inn i handlingsforløpet i boka, og opptrådte til dels som detektiver. Det kunne man se og høre på måten de levde seg inn i boka og de uløste mysteriene på. Ved å ta i bruk hele kroppen, sansene og følelsene underveis ble dette en estetisk læringsprosess (Tørnby & Stokke, 2022, s. 369) som elevene på mange måter satte igang selv gjennom sitt engasjement. En slik tilnærming vil bidra til en estetisk vending i litteraturfaget (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13-26), samtidig settes teksten innhold ut i live. Dette gjør handlingen mer konkret og forståelig for elevene gjennom bruk av kroppslige og sanselige erfaringer.

Vi har tidligere sett på det å fylle tekstens tomme plasser og hva dette har å si for leseopplevelsen (Roe, 2014, s. 30-36). Jeg opplevde at den valgte teksten hadde lite slike tomme plasser, og at det heller var jeg som lærer som lagde disse for elevene gjennom spørsmål og oppgaver underveis. Det var dessuten en multimodal tekst der også bildene var med på å fylle ut de tomme plassene. Selv om omgivelsene fortsatt var fokuset når det gjaldt å se sammenheng mellom tekst og sted. Teksten i seg selv la ikke naturlig opp til mye undring og egen tolkning. Elevene klarte likevel å danne indre bilder ved bruk av bilder og skogen rundt. De «følte» seg inn i teksten. Dermed ser man også at kroppslige erfaringer, sanser og følelser fører til motivasjon og nysgjerrighet. Disse forestillingsverdenene vi danner oss endrer seg ifølge Hennig (2017, 2019) etter hvert som vi beveger oss gjennom teksten. De er med på å fylle ut tekstens tomrom, samt å aktivere sansene og kroppen i møte med det estetiske. Dette vil være med på å utvide forståelseshorizonten vår (Johnsrud, 2020, s. 166). Flere av elevene viste at de så potensiale i en slik metode gjennom at de ble inspirerte og var villige til å gjøre noe lignende selv. Vi ser dermed, slik Røskeland og Kallestad (2020, s. 13) påpeker, at opplevelse, innlevelse og følelser i litteraturundervisningen må vi ta på alvor, det er faktorer som har mye å si for leseopplevelsen og elevenes oppfattelse av litteratur.

I tillegg kan man se at elevene inntar nye roller ute sammenlignet med inne, både i samtalen og i leseaktiviteten som helhet. Observasjoner av elever som ikke gjør så mye ut av seg til vanlig, men som i denne undervisningen var mer aktive, vitner om et opplegg som engasjerte og fungerte som tilpasset opplæring i form av at alle hadde noe å komme med og at de alltid kunne støtte seg på omgivelsene. Gjennom stedsbasert lesing vil vi hjelpe elevene å konkretisere den forestillingsverdenen de er i ferd med å danne seg gjennom teksten. Vi arbeider med innlevelse, visualisering og nysgjerrighet (Hennig, 2017, s. 109-110), og skaper

en ny dimensjon i lesinga som påvirker leseopplevelsen gjennom følelser og bruk av flere sanser enn den tradisjonelle lesesituasjonen ville gjort.

Vi har også sett at mulighetsrommet er stort og at stedet opererte som et omdreiningspunkt i teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Noe elevene tydelig så selv også ut fra responsen de ga. Det å ha noe å støtte seg til, i dette tilfellet den konkrete skogen, vil påvirke undervisningen, og kan oppleves som mer spontant for både elever og lærere. Den dialogiske undervisningen legger opp til at elevenes tanker og meninger har en betydning og er medvirkende for hvordan undervisningen utspiller seg (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170-171).

Læreren mente at skifte av rom og scene ga undervisningen en ny dimensjon, og trolig var både spennende og pirrende for elevene. Det gjør at man bevarer en nysgjerrighet gjennom undervisningen, og det kan bli mer uforutsigbart. Elevene holder seg fokuserte og det skaper et ønske om å henge med hele tiden. Læreren uttrykte at man må regne med at denne forflytningen mellom steder og aktiviteter tar plass i undervisningen. Det vil den gjøre uansett hvilken læringsarena og metode man velger å benytte seg av. Ved å ta i bruk elementer og omgivelser fra tekst og sted er vi aktive i prosessen og sanser, erfarer, undersøker og eksperimenterer, samtidig som vi beveger oss i en helhetlig tolkning- og forståelseshorisont (Eggensen, 2020; Johnsrud, 2020; Penne, 2001; Roe, 2014). Arbeider vi slik kan dette føre til dybdelæring hos elevene.

5.2 Den ekstra dimensjonen uterommet gir

Uteskole legger i stor grad opp til det å se sammenhenger mellom undervisningen ute og inne. Jordet (1998, s. 24) påpeker også at uteskole legger opp til en annen type aktivitet, spontanitet, lek, nysgjerrighet, opplevelser og sosialt samvær. Dette legger opp til nye impulser hos elevene, og en uforutsigbarhet som vekker nysgjerrigheten og sørger for at elevene er påkoblet underveis. Vi merket dette godt ved at elevene var aktive under samtalen om tekst og sted, og under aktivitetene det ble lagt opp til underveis. De tok også rollen som detektiver raskt, særlig når vi kom ut. Dette kan ha noe med at de følte opplevelsen og rollen de skulle innta ble mer autentisk.

Man bør også forberede elevene på hva som skal skje for å redusere nyhetsgapet (Husby & Fiskum, 2014, s. 31-33), men likevel bevare spenningen. Jeg skapte en forventning til hva

som skulle skje i førlesingsfasen uten å avsløre detaljer. Elevene ble dermed nysgjerrige og spente og begynte å bruke sanser og følelser allerede tidlig og særlig utendørs. Her fikk de enda flere inntrykk som var relevante for tekstforståelsen og opplevelsen (Eggensen, 2017, s. 161-162; Halberg, 2014, s. 99-100). Vi fikk se og oppleve det samme som de i boka, noe som skapte engasjement. Bare det å informere om at uterommet skal bli benyttet i undervisningen kan gjør elevene nysgjerrige, særlig hvis dette er nytt for dem, men også fordi de selv er bevisste på det store potensiale som finnes der ute. Ved å ha en ny inngang til litteraturen gjennom uteskole, sett i sammenheng med de nye dimensjonene og impulsene uterommet gir, vil leseengasjement og interesse kunne vekkes og skape bevissthet rundt lese- og tekstbegrepet gjennom et autentisk læringsmiljø (Skea & Fulford, 2020). Samtidig kan vi risikere at forventningene ikke tilfredsstilles hvis elevene forbinder det å være ute med lek, og de ikke får dette. Ved å redusere nyhetsgapet, slik Husby og Fiskum (2014) skriver om, kan forventningene elevene danner seg før de går ut stemme mer overens med det som faktisk skal skje ute. Vi må derimot ikke glemme viktigheten av leken, og ivareta denne også, men heller avklare forventninger på forhånd slik at vi danner et skille mellom uteskole med faglig innhold og utelek.

Under gruppesamtalene var det i tillegg stor enighet rundt det å benytte uteområdet mer i undervisning. Gruenewald (2003) mener også at skolen ikke er oppmerksom nok på stedet og hva bruk av sted kan tilføre undervisningen. Dette mente også elevene at lærerne var for dårlige på. De ønsket forandring på akkurat dette området siden de selv så tydelig hva dette gjorde for undervisningen og deres opplevelse av den. Naturen, og i denne sammenhengen skogen, er en estetisk læringsarena som innbyr til sanselige og kroppslige erfaringer (Røskeland & Kallestad, 2020; Jordet, 2010, s. 75). Dette underbygger også læreren når hun sier at opplevelsen, og et mer helhetlig inntrykk av teksten, kommer av den konkrete konteksten, hvor vi kobler på både oss selv og elevene gjennom å være til stede på de samme stedene som i boka. Allerede i bevegelsen gjennom handlingen benytter vi sanser og kropp bevisst eller ubevisst. Alt dette vil ha en påvirkning på opplevelsen vi sitter igjen med i etterkant. Dette var også veldig tydelig hos elevene under gruppesamtalene. De nevnte kjapt, og uten påvirkning fra meg, den naturlige konteksten med å lese akkurat denne boka ute i skogen.

Også flere av elevene påpekte helsefordelene de så med uteskole, og dette kom også tydelig fram for meg som lærer underveis. Flere elever hadde godt av bevegelse for å ivareta

konsentrasjonen. Elevene selv påpekte også at frisk luft og aktivitet hjalp de med dette. Ute i skogen var det ikke noen forstyrrelser som tok de ut av tekst og kontekst, da vi hele tiden var omringet av skog. Dette styrker Helsedirektoratets (2019) mening og Egge og Aabakken (2021) sin studie om at skolen kan utgjøre en forskjell når det kommer til barn og unges fysiske og mentale helse gjennom bevegelse ute i dagslys. Noe som viser at elevene ikke trenger eller krever mye aktivitet for å oppnå helsegevinst da de opplevde merkbare forskjeller gjennom vår relativt korte og lite avanserte undervisning utendørs.

5.3 Leseopplevelsen preges av tekst, sted og aktivitet

I sosiokulturell lese teori vil det å se skrift i en naturlig kontekst og å samtale om litteraturen bidra til at man ser en helhet (Kulbrandstad, 2017). På bakgrunn av dette er stedsbasert lesing inspirert av sosiokulturell læringsteori siden elevene får kjennskap til tekstens språk, samtidig som at de blir kjent med betydningen av stedet. I tillegg ser utviklingsorienterte lese teorier på sammenhengen mellom lesing og motivasjon, og den konkrete lesesituasjonen (Eggensen & Barfod, 2020, s. 98; Kulbrandstad, 2017, s. 27-69). Dette kan vi se gjennom elevenes brede forståelse av lesing i kontekst både gjennom deres tanker rundt det å knytte teksten til et naturlig sted, og hvordan dette kunne føre til inspirasjon og motivasjon til å lese boka ute. Elevene fikk også en sosial opplevelse som klasse hvor skogen ble et felles referansepunkt, samtidig som boka førte oss gjennom historien. Lærdommen fikk de både gjennom det sosiale, samtalen underveis, aktivitetene og den tette sammenhengen mellom tekst og sted. Dette stemmer også overens med lærerens syn på undervisning, og særlig den temabaserte undervisningen hun benytter seg av. Her ser man lesing som et resultat av ulike handlinger, formål, aktører og kontekster (Kulbrandstad, 2017), og gir med dette elever mulighet til å mestre og få gode opplevelser gjennom lesing av tekst på ulike måter.

Elevene uttrykte at de var mer påkoblet og ønsket å vite mer på grunn av stedet vi befant oss på. De trodde ikke selv at de ville vært like engasjerte om vi ikke hadde fulgt karakterene og de lokasjonene de var innom underveis. Det var en autentisk måte å lese boka på som gjorde at de var mer med i boka, og følte seg mer til stede. Vi kan dermed se at det dobbelttredede fokuset stedsbasert lesing har (Eggensen & Barfod, 2020, s. 97) også kom til syne i min studie. Jeg opplevde, og elevene uttrykte, at de fikk likt utbytte av tekst og sted. De var veldig bevisste på hva kombinasjonen av tekst og sted ga dem og tilførte lesingen og den totale opplevelsen. Flere brukte stedet som støtte i både lesingen og forståelsen. «Når elevene beveger seg fysisk rundt i forbindelse med lesingen, er det snakk om helt konkrete kroppslige

og sanselige erfaringer som kommer i tillegg til opplevelsen av den skrevne teksten» (Johnsrud, 2020, s. 166). Den sanselige erfaringen trakk også læreren fram som noe positivt, og så det i lys av den nye læreplanen hvor det er et større fokus på å utforske selv. Et slikt fokus vil gi elevene rom for å puste, ta til seg alle inntrykk og bruke dem aktivt for å lære. De ser en større sammenheng gjennom det autentiske. Vi kan på mange måter se prosjektet i lys av Pjedsted (2020, s. 246) sin doktoravhandling hvor det er bevist at elevene lever seg inn i tekstene og engasjeres ved bruk av stedsbasert lesing. Også her ser man at bruk av sanser og stedets betydning er sentral for å utvikle forståelsen av både tekst, sted og den virkelige verden.

Kulbrandstad (2017, s. 50) sier at leseopplevelsen avhenger av leser, tekst og aktivitet, og det var nettopp denne sammenhengen som gjorde at elevene satt igjen med det jeg tolker som en god leseopplevelse. Rosenblatt (1994, s. 24-26) sin teori om at leseren går inn i ulike moduser underveis i lesingen, og skifter mellom efferent og estetisk lesing kom også til syne, gjennom at elevene benyttet den konkrete erfaringen og kunnskapen de hadde om skogen og knyttet det til det mer abstrakte gjennom teksten. Her måtte de selv trekke slutninger for å se sammenhengen og undre seg, men de hadde hele tiden det visuelle og auditive med seg gjennom omgivelsene og historien som ble fortalt.

Høytlesing fører til en felles leseopplevelse hvor læreren regisserer, og elevene konsentrerer seg om tekstens innhold. På denne måten sikrer man at elevene får samme erfaringer og tilgang til teksten, noe som gir grunnlag for samtale underveis og i etterkant (Haanæs, 2004, s. 53-107; Tønnessen, 2012, s. 134). Ved å lese høyt og sammen med flere blir det også enklere og en mer tydelig sammenheng mellom tekst og den ytre verden (Jordet, 2010, s. 312) Dette er en mulighet høytlesing åpner opp for, og forsterkes gjennom stedsbasert lesing, da vi engasjerer elevene og inviterer dem inn i et eget univers som krever innlevelse og en undersøkende holdning som fører til tolkning og en helhetsfølelse (Penne, 2001, s. 217-223; Roe, 2014, s. 137-156). Gjennom en felles leseopplevelse med høytlesing som utgangspunkt leder dette til åpenhet og sanselige oppdagelser. Den litterære samtalen vi knytter til teksten vil legge til rette for en dialogisk læringsarena (Haanæs, 2004, s. 95). Oppstykket lesing la opp til forventninger, nysgjerrighet og undring, og førte til at elevene var aktive, engasjerte og påkoblet store deler av økta, særlig utendørs. I tillegg handler det om å se lese- og tekstbegrepet som noe mer enn bare avkoding av ord. Vi må være åpne for en bredere tolkning, og imøtekomme elevenes interesser for å øke både lese- og lærelyst, og at de ser

nytt av både tekst, aktivitet og det å lese. Hennig (2017, s. 109-110) sier at leselyst kommer av innlevelse, visualisering og nysgjerrighet. I mange tilfeller vil det å bli lest for hjelpe på i denne sammenhengen, men vi har også sett at elevene hadde delte meninger om akkurat dette. For enkelte var det enklere å se for seg handlingen og skape indre bilder når andre leste for dem, mens andre foretrakk å lese selv nettopp for å styre lesinga selv.

5.4 Grunnlaget legges av læreren

Vi har tidligere sett at «*god undervisning* setter læreprosessen i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats» (Jordet, 1998, s. 127). Ut fra dette kan vi si at grunnlaget i stor grad legges av læreren, inkludert planlegging og gjennomføring. Det hjelper derimot lite om undervisningen er god hvis ikke elevene legger inn den innsatsen som forventes. Med det som bakgrunn, er vi dermed avhengig av å se på lærernes syn på stedsbasert lesing og bruk av uteskole. I tillegg må vi huske at elevenes mottakelse av undervisningen i stor grad avgjør læringsutbyttet. Som lærer må man derfor veilede, tilrettelegge og motivere elevene (Hennig, 2017; Jordet, 1998; Sahrakhiz et al., 2018). Først når vi viser våre følelser i undervisningen, og legger til rette for at elevene kan vise sine, oppnår vi en elev-lærer relasjon og en trygghet gjennom stillasbygging (Penne, 2001). Dette gir rom for engasjement og læring gjennom varierte metoder (Guthrie et al., 2005). Vi må derimot huske at stedsbasert lesing er en elevorientert metode. Selv om læreren legger grunnlaget er det elevenes sansing og undring som fører til den reelle utforskinga, og dermed utbyttet, gjennom en slik metode (Eggelsen & Barfod, 2020, s. 114).

Stedsbasert lesing er en metode med mange muligheter. Det handler bare om å utnytte det potensiale som finnes i både tekst og sted. Tekstutvalget er uendelig, og omfanget av en slik undervisning trenger ikke nødvendigvis å være noe større enn noen annen litteraturundervisning innendørs. Elevene uttrykte at de foretrekker bøker med bilder, men også mye tekst. Dette er også noe av det mest sentrale i illustrerte bøker. Her er det ofte mer tekst enn i bildebøker, samtidig som at bildene kun forsterker teksten, men gir en visuell støtte (Tønnessen, 2022, s. 180). Valg av tekst vil derfor være av stor betydning i forhold til utbyttet av undervisningen. Det å få vite nøyaktig hva som skjer, slik vi gjorde i *Operasjon Svartskog* og som en av elevene påpekte, vil kunne virke inn både positivt og negativt. Ved å velge en tekst hvor man selv blir sittende igjen å undre og må gjøre seg opp en mening underveis, vil man kunne holde på spenningen lenger enn om man føler fasiten er satt allerede. Samtidig vil man unngå at elevene mister fokus og oversikt over alle opplysningene gitt underveis om man

velger en tekst hvor undringen ikke varer like lenge. Vi vil kunne få en bekreftelse på om de tankene vi har gjort oss stemmer eller ikke, noe som vil lede oss videre på riktig vei. Ved at vi mot slutten av teksten er nærmere fasit enn vi kanskje ville vært uten denne oppbyggingen, vil elevene også kunne kjenne på en større mestringsfølelse.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 183) skriver at læreren velger tekster fordi de er relevante eller aktuelle, og at man tenker ut hvordan man skal arbeide med den for å utvide forståelseshorisonten hos elevene. Det samme gjorde jeg. Jeg ønsket at elevene skulle se den tydelige sammenhengen mellom tekst og sted, hvordan tekster reflekterer omgivelsene våre og relevansen i teksten og det samfunnet vi lever i. I *Operasjon Svartskog* står naturen sentralt, og de setter lys på hva ødeleggelse i naturen kan føre til på lengre sikt. Dette er et sentralt tema som kan knyttes til flere fag og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I tillegg ønsket jeg at elevene skulle se hvor enkelt man kunne lese en tekst på en annen måte enn de kanskje er vant til, og gjøre teksten mer aktuell i henhold til handling og tema. Ved valg av tekst måtte jeg tenke på målgruppe, men også tilgjengelige steder jeg kunne ta utgangspunkt i, som også befant seg i nærheten av skolen. Skogen er et konkret og mystisk sted med mange muligheter. Boka er et fint utgangspunkt for vandring i skogen i takt med karakterene.

Tidligere har vi sett på hva lærere oppgir som grunn for at de ikke benytter seg av uteområdet som læringsarena i like stor grad som klasserommet. Selv opplevde jeg hverken at dette tok så mye mer tid enn en tradisjonell litteraturundervisning ville gjort, eller at det krevde mer planlegging. Det var relativt enkelt å holde styr på elevene og sørge for at de var fokuserte, samtidig som at uteområdet inviterte til naturlig aktivitet, som også var relevant for lesingen. I intervjuet uttrykte læreren et sterkt ønske om å bli bedre på både å benytte uteskole i det daglige og å utvide sin egen forståelse for tekst og lesing, og se det i en større kontekst. Hun mener lærerens innstilling smitter over på elevene, og at i de fleste sammenhenger handler det om rutine og en felles forståelse blant lærere, elever og foresatte. Hun tror at mange tenker for stort og komplisert og dermed setter egne begrensninger for hva som er gjennomførbart. Dette understreker både Repp (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 287) og Gruenewald (2003) sine poeng hvor de mener at lærere vegrer seg for å benytte uterommet aktivt pedagogisk. Mange har nok et ønske om å kunne benytte seg av denne inspirasjonskilden i undervisningen, et sted med mange gratisressurser. Det som sannsynligvis stopper flere er blant annet den nevnte frykten for å miste kontrollen, lite bevissthet rundt de ulike faktorene som kan spille en rolle,

manglende spontanitet og planleggingen som krever en annen tankegang enn tradisjonell klasseromsundervisning. I tillegg til at en uteskoledidaktikk i fagene enda ikke er etablert. Ved å bevisstgjøre andre lærere på hvor lite som skal til for at elevene sitter igjen med en helt ny opplevelse hvor de får benyttet både hode og kropp kan denne praksisen endres til det bedre. Vi må legge fordommer til side og heller rette søkelyset mot læringsutbyttet og helsefordelene det gir elevene. På denne måten kan vi oppnå en naturlig integrering av uteskole som en del av lærernes pedagogiske ressursbank.

Som lærer handler det i stor grad om å tørre og slippe kontrollen litt, prøve ut og tillate seg selv å feile. Samtidig må vi ikke gjøre det uoverkommelig. Vi må se mulighetene, både stort og smått, og legge opp til en forståelse og forventning som bygger på elev-, lærer- og hjem samarbeid. Først når premissene ligger til grunn vil det oppleves som enklere å ta steget ut for å benytte det store klasserommet utendørs uten fire trygge vegger. Vi må, som både læreren i min studie og Jordet (1998) påpeker, stole nok på oss selv som profesjonelle pedagoger og den kompetansen vi sitter inne med til å begrunne valgene vi tar og vurdere dem som riktig for vår elevgruppe.

5.5 Avsluttende drøfting

For å oppsummere vil stedsbasert lesing fungere fint som en virkelighetsgjøring av litteraturen, som noen ganger kan føles litt fjernt og abstrakt. Elevene får benyttet kropp, sanser og følelser i arbeidet med tekst og sted, og får en autentisk opplevelse. For at dette skal fungere er særlig valg av tekst en sentral forutsetning. Det å se tekst og sted i sammenheng er både et kriterium for stedsbasert lesing, men også en viktig faktor i elevenes leseopplevelse ved bruk av metoden. Ved å lese og samtale gjennom en felles opplevelse deltar vi aktivt i leseprosessen med sted og tekst som utgangspunkt. Vi videreutvikler og integrerer dermed de grunnleggende ferdighetene og ser den store sammenhengen på tvers av fagene (NOU 2015: 8).

En god leseopplevelse avgjøres derimot ikke bare av leseforståelse og engasjement, men er også avhengig av indre motivasjon og komplekse ferdigheter (Hennig, 2017, s. 111). Vi kan dermed ikke konkludere med at en slik tilnærming til lesing vil gi elever en god leseopplevelse, uten å sikre oss at elevene er motiverte og har tilstrekkelig med ferdigheter for å få maksimalt utbytte av undervisningen. Det vil dermed være opp til læreren å legge så godt grunnlag som mulig og ta de rette valgene i forhold til valg av tekst, sted og aktivitet. Jordet

(1998, s. 129-136) mener også at nye impulser vil føre til nye språklige opplevelser og utvikling. Bare det å våge å prøve noe nytt vil kunne skape positive reaksjoner blant elevene. Det vil kunne sette igang en læringsprosess og utvikling, som på sikt vil kunne gi elevene gode opplevelser, lyst og motivasjon til å gjøre noe lignende igjen, og dermed ha enda større forutsetninger for å lykkes i arbeidet.

6.0 Sluttrefleksjoner

Avslutningsvis kommer det nå noen siste refleksjoner rundt eget forskningsprosjekt før jeg kommer med mine tanker om en mulig vei videre for dette temaet.

6.1 Avsluttende refleksjoner rundt forskningsprosjektet

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lesing kombinert med uteskole, med hjelp av den litteraturpedagogiske metoden stedsbasert lesing, kan påvirke elevenes leseopplevelse. Jeg ønsket å vekke en interesse og nysgjerrighet rundt lesing, men ikke minst denne spesifikke metoden. I tillegg var uterommet en viktig arena hvor jeg ønsket å la elevene benytte sine følelser, sanser og kropp for å legge til en ny dimensjon til litteraturundervisningen. Dette valgte jeg å løse ved å gjennomføre undervisning basert på stedsbasert lesing, intervju elevene som var til stede og få lærerens perspektiv.

Avslutningsvis skal jeg nå oppsummere mine funn og besvare problemstillingen før jeg ser på hvordan min studie kan danne grunnlag for videre forskning.

Gjennom studien har jeg lagt et teoretisk grunnlag, forsket og drøftet for å finne svar på problemstillingen: *Hva kan stedsbasert lesing kombinert med uteskole gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet?*

Elevene viste at denne metoden å jobbe med litteratur på var noe som engasjerte dem. Om det motiverte dem til å lese mer er jeg mer usikker på. Jeg tror derimot at om lærerne kontinuerlig arbeider godt med litteraturen og ser på potensialet i både tekst og sted vil dette over tid være noe som kan gi elevene så gode leseopplevelser at deres leselyst øker. I tillegg vil denne inngangen til undervisningen, gjennom bruk av uteskole, også skape et engasjement blant elevene. De vil oppleve nye impulser som utvikler dem både faglig, sosialt og personlig. Det å benytte sansene, kroppen og følelsene aktivt i undervisningen tror jeg er noe av det viktigste jeg sitter igjen med. Erfaringer elevene da opparbeider seg vil være mer autentiske og gjenkjennbare i andre situasjoner. Her ligger det mye lærdom gjennom dybdelæring og det å se skolen som noe tverrfaglig.

Ved å få innblikk i elevenes syn på lesing og uteskole gjennom forskningsspørsmål én var det også enklere for både meg og dem å sette ord på hva dette har å si for leseopplevelsen knyttet til stedsbasert lesing. De poengterte blant annet at de liker bøker med spenning og gjerne

bokserier, slik som *Operasjon Svartskog* er en del av. Det å lese ute om sommeren og å bli lest for var noe flere satte pris på. Da kunne de nyte boka mer enn i andre situasjoner. På den andre siden var det noen som ikke uttrykte det samme, men som likevel satte pris på måten vi løste litteraturundervisningen på denne dagen.

Allerede ved introduksjonen av boka ble følelsene hos elevene vekket. De ble nysgjerrige og fokuserte på oppgaven de fikk, nemlig å løse mysteriene vi møtte underveis i lesinga av *Operasjon Svartskog*. I bevegelsen fra klasserom til skog fikk elevene benyttet kroppen og ble satt i aktivitet. Sansene ble skjerpa i det de fikk oppgaven om å benytte disse for å se for seg Svartskog, men også beskrive vår egen skog. Vi merket derimot at flere benyttet sansene aktivt i ankomsten da detektivrollen tok over for flere. I intervjusituasjon fikk de satt ord på følelsene og tankene de satt igjen med etter endt undervisning. Elevene viste tydelig engasjement for metoden og det å tilbringe tid ute. Ved å ta med teksten ut, og ikke minst det å følge handlingen og karakterene, ble elevene nysgjerrige på både teksten og metoden. Dette var noe nytt og spennende. Johnsrud (2020, s. 166) oppsummerer det så fint ved å si at tanken er at «aktiviteten skal bidra til utvidet leseopplevelse og samtidig motivere til videre fordypning». Nysgjerrigheten skal vekkes og holdes vedlike gjennom å ivareta de estetiske opplevelsene som setter igang prosesser i kroppen gjennom sanser og følelser knyttet til det som leses.

Stedsbasert lesing kombinert med uteskole vil kunne bidra til oppmerksomhet rundt tekst og sted, og den sammenhengen som finnes der. Det vil gi elevene en innsikt i hvordan forfattere jobber, men også hvordan stedene rundt oss inspirerer til tekster som er mer virkelighetsnære enn man kanskje tror. De vil få en helhetlig opplevelse som ikke bare handler om lesing, men også det å være i aktivitet, samtidig som man reflekterer rundt skrevet tekst. De vil lære seg å lytte, reflektere over sammenhenger, samtale og være sosiale på en annen måte enn inne i klasserommet. Det å benytte sansene, følelsene og kroppen på denne måten i undervisningssammenheng er likevel det mest sentrale funnet i denne studien. Det å være til stede der det skjer, hvor handlingen blir virkelighetsnær og innholdet blir konkret, er noe både elever og lærer trakk frem som en viktig del av leseopplevelsen ved bruk av denne metoden. Klarer læreren å legge til rette for dette og elevene benytte seg av det, tror jeg leseopplevelsen vil bli utvidet sammenlignet med en lesestund på klasserommet.

For at dette skal være mulig har vi sett på hvordan grunnlaget legges av læreren ved å besvare forskningsspørsmål to. Læreren står for planleggingen og utførelsen av undervisningen, og det er her rammene lages. Hvis læreren har et smalt syn på lesing eller bruk av uteskole, vil den undersøkte metoden være vanskelig å benytte seg av for å gi elevene en god opplevelse og et godt læringsutbytte. Det er ofte hos læreren avgjørelsene blir tatt i forhold til tekst og sted. Altså er det disse avgjørelsene som vil kunne prege og påvirke elevenes leseopplevelse. Samtidig vet vi at læreren ikke kan gjøre jobben for elevene, så her kreves det innsats også fra dem. Får vi til dette samarbeidet mellom lærer og elev vil også utbyttet optimaliseres, og man vil kunne se virkninger av en slik undervisning også i andre sammenhenger.

Avslutningsvis ser jeg nå en todeling som på flere måter har vært gjennomgående for prosjektet. På den ene siden har jeg sett på hva stedet, og særlig uterommet, har å si for den totale leseopplevelsen. På den andre siden har fokuset vært på stedsbasert lesing som en estetisk vending i norskfaget. Ser man disse to i sammenheng legger man grunnlaget for en utvidet leseopplevelse, men åpner også opp for en bredere og mer utforskende didaktikk flere lærere vil kunne benytte seg av for å se den store helheten og engasjere elever på en ny og spennende måte.

Arbeidet med dette prosjektet har vært givende. Jeg har selv lært masse og tatt til meg kunnskap og erfaringer jeg kommer til å få stor bruk for i eget arbeid som lærer. Jeg har blitt inspirert til å bruke uterommet mer, og kommer til å ta med meg tanken om å benytte lesing kombinert med uteskole da jeg har sett hvordan dette påvirker elevene i positiv forstand. Jeg ønsker å utvikle metoden ytterligere og utnytte potensiale jeg ser i stedsbasert lesing. Ved å gjennomføre undervisningen knyttet til forskningsprosjektet selv, fikk jeg virkelig kjenne på hvordan det fungerer, hva som kan videreutvikles og hvordan det bør gjennomføres for best mulig resultat. Her fikk jeg dyrebar innsikt gjennom både planlegging og gjennomføring. Dette tar jeg med meg videre. I tillegg var det både interessant og verdifullt å få elevenes perspektiv på undervisningen. Dette gjorde at jeg både fikk bekreftet mine egne observasjoner og tanker, men også informasjon jeg ikke hadde tenkt på. Dette er nyttig for mitt videre arbeid når jeg ønsker å benytte denne metoden senere.

6.2 Veien videre – mulige innfallsvinkler og forskningsprosjekter

Ut fra mine funn har jeg sett på noen ulike innfallsvinkler som ville vært interessante å undersøke nærmere. Først og fremst noe som en elev fikk meg til å tenke på, nemlig stedsbasert lesing som en inngang til skuespill eller rollespill. Her kunne man valgt å integrere kostymer og rekvisitter for å forsterke handlingen, men også dele inn i grupper og la elevene dramatisere en gitt del av boka. Dette ville vært mulig også med *Operasjon Svartskog*, da denne var tydelig i hva som skjedde og inneholdt replikker de ulike elevene kunne jobbet med som en del av sin karakter.

Noe annet som ville vært interessant å undersøke nærmere er hva stedsbasert lesing som metode i litteraturundervisningen har å si for elevenes egenproduksjon av tekster. Det å knytte en skriveoppgave til en slik undervisningen ville gitt et enda større bilde på hva de enkelte elevene satt igjen med etter undervisningen, og hva de valgte å benytte i eget arbeid med skriftlig tekst.

Det kom også fram store forskjeller ved det å lese selv eller å bli lest for, og hva dette kan ha å si for leselyst og motivasjon. Hva hadde skjedd om elevene leste teksten selv, samtidig som de bevegde seg gjennom de aktuelle stedene? Kanskje kunne man løst dette gjennom stasjoner underveis hvor de fikk lese utdrag av boka på steder som er relevante for den utvalgte teksten.

Til slutt nevnte læreren under intervjuet at man kunne løst en slik metode med å ikke utføre aktiviteter kronologisk basert på bokas handling. Da slipper man å håndtere hele klassen samlet. Man kan dele inn i mindre grupper og jobbe alternativt med teksten. En slik vinkling ville være interessant for å se om rekkefølge har noe å si for handlingen og hvilken løsning på mysteriet man ender opp med. I denne sammenhengen kunne man også valgt å gi elevene alle hint og utfyllende detaljer, men ikke avslørt hva disse fører til. På denne måten vil elevene opptre som enda større detektiver hvor de får utnyttet egne styrker, og dermed fungere som tilpasset opplæring.

Som en siste refleksjon ville det vært interessant å utføre samme type undervisning på ulike trinn og med ulike tekster. Hva ville en slik tilnærming hatt å si for leseopplevelsen for elever på andre trinn? Og hvilken betydning har valg av tekst og hvordan man velger å benytte de ulike modalitetene? Dilemmaet her er, som jeg ser det, at ønsket om å få med alle elevene ved

å benytte tekst og bilde kan gå på bekostning av andre modaliteter, slik som stedet. Vi må dermed ta avgjørelser basert på nettopp dette dilemmaet og hvordan dette påvirker undervisningen og hver enkelt elevs læringsutbytte.

Litteraturliste

- Bendix, M. (2004). *Hvorfor skal barn undervises i naturen: Flere gode argumenter for udeskole*. <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/hvorfor-skal-b%C3%B8rn-undervises-i-naturen>
- Bentsen, P. (2013, februar). *Udeskole in Scandinavia: Teaching and Learning in Natural Places*. <https://www.childrenandnature.org/resources/u-deskole-in-scandinavia-teaching-learning-in-natural-places/>
- Bjorvand, A-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A-M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Dyment, J. E., Chick, H. L., Walker, C. T. & Macqueen, T. P. N. (2018). Pedagogical content knowledge and the teaching of outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 303-322.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1451756>
- Egge, J. H. & Aabakken, E. (2021, 10.oktober). *Fant store helsemessige fordeler med å tilbringe tid ute i naturlig lys*. <https://www.nrk.no/trondelag/ny-studie-dagslyset-sorget-for-bedre-sovn-humor-og-mindre-bruk-av-antidepressiver-1.15677922>
- Eggensen, D. (2017). Dansk I udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod & P. Bentsen (Red.), *Udeskoledidaktik: for lærere og pædagoger* (s. 139-164). Hans Reitzels Forlag.
- Eggensen, D. V. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud?! *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(2), 138-154. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>
- Eggensen, D. V. & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedsbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 97-116.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2021). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Goga, N. (2022). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 383-403). Universitetsforlaget.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal Fall*, 40(3), 619-654.
<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.3102/00028312040003619>
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Haanæs, I. R. (2004). Muntlig tekst. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk – tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg., s. 53-107). Universitetsforlaget.
- Halberg, H. (2014). Førlesing utenfor klasserommets fire vegger. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 98-108). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2019, 28. februar). *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*.
<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge#referere>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Horst, J. L. & Sandnes, H. J. (2019). *Operasjon Svartskog*. Canoa.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Johnsrud, E. B. (2020). Møte med sted i en fiktiv og en virkelig verden: *Mördarens apa* og bruk av digitale verktøy. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (s. 165-179). Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk forlag.

Kulbrandstad, L. I. (2017). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 11-34). Universitetsforlaget.

- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Read Writ*, 28, 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- Myhre, T. S. & Halberg, H. (2018, 12. februar). Vinn-vinn med uteskole. *Adressa*.
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2018/02/12/Vinn-vinn-med-uteskole-16057510.ece>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er, som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder* [Doktoravhandling]. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredidaktikk. I M. Røskeland & Å. H. Kallestad (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Sahrakhiz, A., Haring, M. & Witte, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school-empirical findings on outdoor school in Germany from the children's perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 214-226. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1413404>
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73, 67-74. <https://doi.org/10.1080/00131720802539648>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skea, C. & Fulford, A. (2020). Releasing education into the wild: an education in, and of, the outdoors. *Ethics and Education*, 16(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822612>
- Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 131-149). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2022). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 173-197). Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 357-382). Universitetsforlaget.

Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen: utfordring – opplevelse – læring*. Gyldendal undervisning.

Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 133-150.

<https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer
888190

Prosjekttittel
Masteroppgave

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Haakon Halberg, haakon.halberg@nord.no, tlf: 74022738

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Thea Pettersen, thea.pettersen@student.nord.no, tlf: 98659231

Prosjektperiode
22.11.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

28.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne og de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema-diktafonapp er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «stedsbasert lesing i uteskole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva stedsbasert lesing som undervisningsmetode kan gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

I forskningsprosjektet mitt, som er grunnlaget for masteroppgaven min, skal jeg undersøke hva stedsbasert lesing kan gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinn, og har tenkt å kombinere dette med uteskole. Jeg ønsker derfor å gjennomføre et undervisningsopplegg hvor jeg prøver ut denne metoden. Stedsbasert lesing går ut på å lese en tekst på et sted som er aktuelt i forhold til teksten, enten fordi dette stedet skildres i teksten, historisk bakgrunn, samme landskap eller lignende. Sted og tekst blir derfor like viktig, og skal være med på å gi en ekstra dimensjon til lesingen. Jeg kombinerer det med uteskole for å sette lys på viktigheten av å ta i bruk uteområdet som læringsarena, og hvor enkelt dette kan gjøres.

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å utføre forskningsprosjektet i på et lavt mellomtrinn, og gjerne i en klasse jeg har litt kjennskap til slik at relasjon- og tillitsoppbygging ikke i like stor grad skal kunne hindre resultatene av selve opplegget, da dette er fokuset. Jeg henvendte meg derfor til din avdelingsleder for tillatelse til å gjennomføre i din klasse, da dere var svært aktuelle.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre undervisningsopplegget selv, men vil veldig gjerne ha med deg som observatør slik at jeg sikrer meg informasjon også fra noen som ser på utenfra. Det vil i etterkant av undervisningen være relevant å ha en samtale hvor vi snakker om det vi opplevde, og dette vil da foregå i intervjuform som jeg anslår vil vare cirka 45-60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og kort tid etter at intervjuet er gjennomført kommer

jeg til å transkribere intervjuet, og du vil bli anonymisert. Når dette er gjort vil lydopptaket bli slettet, og det skal ikke være mulig for noen å identifisere deg og det du har sagt.

Intervjuet vil inneholde spørsmål rundt opplegget som ble gjennomført, hva din oppfatning av elevenes utbytte av denne typen lesing og hva du la merke til underveis. I tillegg er jeg interessert i å høre hva du tenker om denne metoden, hva det kan tilføre leseundervisningen, det å integrere uteskole i norskfaget og om du tenker det er en metode du tror du kunne brukt senere. Det er viktig i intervjuet at vi ikke omtaler noen tredjepart. Da er det fare for at personvernet hos disse personene ikke blir bevart.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Dette gjelder også for elevene (som får et eget informasjonsskriv), og vi må derfor lage et alternativt opplegg for de som eventuelt velger å ikke delta.

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. Det er kun masterstudent og veileder ved Nord Universitet som kommer til å ha tilgang til råmateriale i denne oppgaven, og det er kun masterstudent som får tilgang til lydopptak gjort i forbindelse med intervju. Veileder får innsyn først etter at intervjuet er transkribert og du er anonymisert. Jeg kommer til å lage en kodenøkkel som erstatter navn og andre sporbare opplysninger, og alle sporbare data slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 Haakon Halberg, haakon.halberg@nord.no (veileder) eller Thea Pettersen, thea.pettersen@student.nord.no (masterstudent)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50
-

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Haakon Halberg
(Veileder)

Thea Pettersen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], 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)

Informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt

«stedsbasert lesing i uteskole»

Dette er et spørsmål til deg/dere som foreldre/foresatte til elever i X. Jeg ønsker å utføre mitt forskningsprosjekt i denne klassen hvor formålet er å se på hva en undervisningsmetode kalt stedsbasert lesing kan gjøre med leseopplevelsen hos elever på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt/deres barn.

Formål

Jeg er en student som utdanner meg til å bli grunnskolelærer på 1-7. trinn og skriver nå min masteroppgave. Som en del av denne oppgaven skal jeg utføre et forskningsprosjekt. Jeg skal se på hva stedsbasert lesing kan gjøre med leseopplevelsen blant elever på mellomtrinnet. Dette skal skje i kombinasjon med uteskole. Det vil si at vi kommer til å ta med oss en tekst ut, og tekst og sted skal ha en sammenheng. Undervisningen vil inngå i norskfaget og ta utgangspunkt i læreplanverket. Vi skal se på hva elevene får ut av å lese en skjønnlitterær tekst på et sted som ligger i skolens nærområde, og undervisningen vil inngå naturlig i uteskoleundervisningen. Jeg kommer selv til å gjennomføre undervisningen, og kommer til å ha med meg lærer som observerer meg, undervisningen og elevene. Etter endt undervisningen ønsker jeg å intervjuere elever i grupper og læreren.

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Jeg ønsker å gjennomføre dette i en klasse jeg kjenner til litt fra før slik at elevene vet hvem jeg er og er trygge på meg. Siden jeg har vært vikar ved noen anledninger i denne klassen anså jeg klassen som veldig aktuell. Jeg har hatt kontakt med avdelingsleder X og kontaktlærer X i forkant, og de har ytret interesse for prosjektet. Derfor sender jeg nå ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til deg/dere for å finne ut om det er noen interesse blant dere og elevene.

Hva innebærer det for barnet ditt/deres å delta?

Elevene kommer til å delta i undervisningen jeg gjennomfører. Det vil bli gjort intervju av noen elever, men hvem dette blir er enda ikke bestemt. Intervjuet vil vare i 20-40 minutter, og det vil bli gjort lydopptak slik at det skal være enklere for meg å både gjennomføre intervjuet på en ordentlig, tilstedeværende og forsvarlig måte, men også for å sikre at jeg henter ut riktig opplysninger i etterkant når intervjuet skal transkriberes.

Det vil være mulig for deg/dere å se intervjuguide hvor spørsmålene jeg kommer til å stille står i forkant av intervjuet hvis dette er ønskelig. Da er det bare å ta kontakt med prosjektansvarlig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan samtykket trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

Om man velger å ikke delta vil det bli tilbud om et alternativt opplegg i tidsrommet hvor mitt undervisningsopplegg blir gjennomført.

Det er fint om det blir snakket om prosjektet med barna slik at de vet hva det innebærer og at dette er frivillig. De vil også få et eget skriv om prosjektet.

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent og veileder ved Nord Universitet som kommer til å ha tilgang til råmateriale i denne oppgaven, og det er kun masterstudent som får tilgang til lydopptak gjort i forbindelse med et eventuelt intervju. Veileder får innsyn først etter at intervjuet er transkribert og eleven er anonymisert. Jeg kommer til å lage en kodenøkkel som erstatter navn og andre sporbare opplysninger, og alle sporbare data slettes ved dette tidspunkt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deltakeren?

Vi behandler opplysninger om deltakeren/eleven basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 Haakon Halberg, haakon.halberg@nord.no (veileder) eller Thea Pettersen, thea.pettersen@student.nord.no (masterstudent)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Haakon Halberg
(Veileder)

Thea Pettersen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*stedsbasert lesing i uteskole?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i intervju

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

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Informasjon om prosjekt

Hei alle elever i klasse X

Jeg jobber med et stort prosjekt knyttet til utdanningen min, og ønsker veldig gjerne deres hjelp.



Jeg skal skrive om hvordan man kan gjøre lesing litt mer interessant for dere elever på mellomtrinnet og skal derfor være sammen med dere en dag hvor vi leser en tekst ute. Mens vi leser skal vi se på hvordan naturen rundt oss kan gi oss mer informasjon om teksten, hva vi kan finne ut om teksten og naturen og om det er noen sammenheng mellom de to.

Når vi er ferdig ute, har jeg lyst til å intervjuere dere om hvordan dagen har vært. Jeg ønsker selvfølgelig å snakke med så mange som mulig, men du velger helt selv om du vil være med. Jeg kommer til å intervjuere dere i grupper med 4-6 elever på hver gruppe.

Håper dere vil hjelpe meg med denne store oppgaven. Da hadde jeg blitt veldig glad.

Gleder meg til å gjøre dette sammen med dere!

Hilsen Thea

Vedlegg 5: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Jeg skal undersøke hva stedsbasert lesing kombinert med uteskole kan gjøre med leseopplevelsen, og skal i den sammenheng gjennomføre et undervisningsopplegg der jeg benytter meg av denne metoden. I den anledning ønsker jeg at du observerer opplegget, hvordan det fungerer og hvordan elevene mottar denne metode. Jeg har utarbeidet en observasjonsguide der jeg peker på noen punkt jeg ønsker at observatøren skal være ekstra oppmerksom på. Du kan selv gjøre endringer på oppsettet for å gjøre det enklere for deg selv under observasjonen, men alle de nevnte fokuspunktene må komme fram.

1. Opplever du at elevene får et utbytte av denne undervisningen? På hvilken måte?
 - a. Stikkord: faglig utbytte, sosialt utbytte, personlig utbytte (egen utvikling)
2. Opplever du at elevene får en [god/dårlig/annet] leseopplevelse? På hvilken måte?
3. Opplever du at elevene er engasjerte? På hvilken måte?
 - a. Stikkord: ytringer, oppførsel og mimikk
4. Opplever du at alle elever deltar, og har noe å bidra med?
 - a. Stikkord: ytringer basert på tekst, innhold, tolkninger, sted og tid (deltar de mer på noen tidspunkt enn andre?)
5. Benytter elevene både tekst og sted i tolkningen av teksten?
6. Hvordan fungerer opplegget rent praktisk?
 - a. Stikkord: stedet, lesingen, teksten, samtalene/oppgavene og overgangene
7. Er det noe annet som kunne blitt gjort annerledes for at utbyttet, og spesielt leseopplevelsen, skulle blitt bedre?

Gjerne merk deg om det er noe annet som også kan være relevant for oss å diskutere i etterkant, enten om elevenes opplevelse, det rent praktiske rundt metoden eller noe annet du tenker kan være interessant.

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

Intervjuguide – lærer

Samtale i etterkant av gjennomføring av undervisningsopplegg – stedsbasert lesing i uterommet. Intervjuet vil inneholde spørsmål om undervisningen som ble gjennomført, men også spørsmål knyttet til lesing, tekst, stedsbasert lesing og uteskole. Det kan bli aktuelt med oppfølgingsspørsmål utover disse spørsmålene avhengig av svar og tema vi kommer inn på.

Estimert tid: 45-60 minutter.

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du arbeidet i skolen/som lærer?
2. Hvilke fag har du?
3. Har du noen spesielle interessepunkt innen et eller flere fag?

Etter endt undervisningsøkt

4. Hvilke umiddelbare tanker sitter du igjen med etter undervisningen?
5. Hvilke observasjoner gjorde du rundt lesingen? – her kan vi se på spørsmålene fra observasjonsguiden.
 - a. Opplevde du at elevene fikk et utbytte av undervisningen? På hvilken måte?
 - b. Opplevde du at elevene fikk en utvidet leseopplevelse? På hvilken måte?
 - c. Opplevde du at elevene var engasjerte?
 - d. Opplevde du at alle elever deltok, og hadde noe å bidra med?
 - e. Benyttet elevene seg av både tekst og sted i tolkningen?
 - f. Hvordan fungerte opplegget rent praktisk?
 - g. Var det noe annet som kunne blitt gjort annerledes for at utbyttet, og spesielt leseopplevelsen, skulle blitt bedre?

Lesing

6. Hva legger du i begrepet lesing?
7. Hvordan pleier du å legge opp leseundervisningen i klassen din?
8. Hvordan opplever du at elevene stiller seg til det å lese?

Tekst

9. Hvilke tanker gjør du deg om ulike tekster i norskfaget?
10. Er noen bedre egnet enn andre? På hvilken måte?
11. Hva avgjør om en tekst er egnet eller ikke?
12. Hva slags tekster kan egne seg til stedsbasert lesing?

Stedsbasert lesing

13. Hadde du kjennskap til denne metoden fra før?
14. Hva tenker du som lærer om metoden?
15. Ville du benyttet deg av metoden? Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hvordan ville du lagt opp et slikt opplegg?
17. Hvis jeg sier ordene lese lyst, lese motivasjon, lese opplevelse og leseferdigheter, tenker du at stedsbasert lesing kan føre til økning blant disse hos elevene? På hvilken måte?
18. Kan elevene eventuelt få et annet utbytte av metoden?
19. Vil stedsbasert lesing kunne skape mer interesse for bøker eller vil det kun oppfattes som en opplevelse basert på den leste teksten?
20. Tror du at stedsbasert lesing kan bidra til tilpasset opplæring? På hvilken måte?
21. Hvilke utfordringer tror du kan oppstå ved en slik metode?

Uteskole

22. Hva er dine erfaringer med uteskole?
 - a. Hvor ofte benytter du deg av uteskole?
 - b. Pleier du å legge opp til noe pedagogisk opplegg?
23. Hva tenker du om uteskole, og spesielt i sammenheng med norskfaget?
24. Hvordan stiller du deg til å integrere lesing i uteskole?

Avslutningsvis

25. Hva tenker du om tverrfaglighet i forhold til det vi har vært innom?
 - a. Arbeid på tvers av fag i skolen
 - b. Arbeid med de tverrfaglige temaene i LK20
26. Har du noe mer å tilføye?

Vedlegg 7: Intervjuguide elever

Intervjuguide – elev

Spørsmålene kommer hovedsakelig til å handle om undervisningen vi har gjennomført hvor vi benyttet oss av stedsbasert lesing, men det blir også kort om lesing og uteskole.

Jeg ønsker en samtale om hvordan undervisningen opplevdes for elevene. Andre spørsmål eller oppfølgingsspørsmål kan derfor oppstå ut fra hva de svarer og ønsker å fortelle, men vi kommer til å holde oss innenfor temaet.

Tid: ca. 15 minutter

Om undervisningen

1. Hva synes dere om undervisningen i dag?
2. Hvorfor tror du vi leste teksten ute?
3. Forsto du teksten vi leste?
4. Tror du at du ville forstått teksten på en annen måte hvis vi hadde lest den inne i klasserommet? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Ble du nysgjerrig på noe etter undervisningen i dag?
6. Kunne du gjort det samme selv?

Lesing

7. Hvordan synes du det er best å lese en bok?
8. Hvor ofte leser du bøker?
9. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvilke tekster liker du å lese?

Uteskole

11. Hvor ofte har dere undervisning ute?
12. Hva er forskjellen på å ha undervisning ute og inne?
13. Hva synes du om å være ute?