

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Halvorsen, Barbro Kjellbakk (236)

Skjønnlitteratur på mellomtrinnet

En kvalitativ undersøkelse om litteraturundervisningen

Dato: 1.mai 2023

Totalt antall sider: 61

Forord

Etter å ha jobbet som ufaglært lærer i flere år, er det en sann glede å nå kan si at jeg snart kan kalle me lektor! Fem år etter at jeg sto litt nervøs øverst i auditoriet på Nord universitetet Nesna, står jeg nå igjen med masse kunnskap, ei viktig utdanning, mange erfaringer og sterke vennskap. Det har vært noen fantastiske, men utfordrende år, og jeg vil rette en enorm takk til alle på MagluN 2018, dere er fantastiske!

Med tre barn hjemme, en mann som jobber på sjøen og i full jobb, har jeg i perioder hatt det nokså travelt, og studiene har til tider vært ganske overveldende. Da har heiagjengen min hjemme vært verdt sin vekt i gull- uten dere hadde dette ikke gått! Tusen takk til mamma, pappa og svigermor som har passet barn, hus og hjem. Til min kjære som har støttet meg, til kollegaer som har tatt timene mine, heiet meg fram og lagt til rette. Til min lille egenvalgte familie på Nesna, så glad for å ha møtt dere. Takk til mine informanter, det har vært fint og lærerik å få snakke med dere om litteraturundervisningen. Sist, men ikke minst, vil jeg takke veiledere Renate Nordnes og Hallvard Kjelen- dere har vært uunnværlige.

Reipå 24.april 2023

Barbro Kjellbakk Halvorsen

- ✓ Jeg godkjenner at denne masteroppgaven publiseres dersom karakteren er C eller høyere.

Sammendrag

Forskning viser at det leses og arbeides lite med hele tekster, som for eksempel romaner, på ungdomsskolen. Det finnes lite forskning på mellomtrinnet, men den forskningen som foreligger peker mot at skjønnlitteraturen i hovedsak brukes i arbeid med virkemidler og som «kos» (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). I denne oppgaven har jeg forsket på hvordan norsklærere jobber med skjønnlitteratur i klasserommet.

Jeg har hatt en kvalitativ studie, hvor jeg har intervjuet tre informanter med samme bakgrunn – men med ulik lengde i yrket. Problemstillingen som jeg har gjort min forskning ut fra, er som følger: *Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med skjønnlitterære leseprosesser på mellomtrinnet?* I tillegg har jeg to forskningsspørsmål som har vært til hjelp for å besvare problemstillingen. Disse er

Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin litteraturundervisning?

På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?

Mine funn peker mot at det er varierende bruk av skjønnlitteratur, men at skjønnlitterære verk i hovedsak brukes som «stillelesingsbøker» (individuell lesing). Utdrag av lengre tekster er også mye brukt, da gjerne i arbeid med sjanger og virkemidler. Arbeidet rundt selve tekstene er lite, dersom det ikke leses ei felles bok. Litteraturundervisningen legges derfor opp etter lesefaser, dersom klassen leser ei felles bok. Informantene viser også at de gir undervisning som fremmer litterær kompetanse, selv om praksisene er ulike. Et annet viktig poeng som alle informantene gjentar, er rammefaktorer som forutsetning for litteraturundervisning, spesielt i arbeidet med skjønnlitteratur.

Abstract

Research shows that little emphasis is placed on reading and working with whole texts of literary fiction in middle school. It does not exist much research within this field in the middle school context. The research that has been conducted in the middle school context, indicates that literary fiction mainly is used to achieve competence about literary devices or as “recreational fun” (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ottesen & Tysvær, 2017). This thesis explores how Norwegian teachers work with literary fiction in middle school classrooms.

This thesis is a qualitative study. I have interviewed three informants with the same educational background, but with differing amounts of experience within the profession. My research question is: *which experiences do a selected group of Norwegian teachers have with literary reading processes in middle school?* To answer this research questions, I have two partial research questions:

Which understandings of literary competence is expressed through the teachers' perception of their own practice?

In which ways do the teachers facilitate teaching based on reading stages?

My findings indicate that the use of literary fiction varies among Norwegian teachers, and that literary books mainly are used for “quiet” and individual reading. It is also common to use extracts from longer works of fiction, often as means to enhance competence about literary genres and literary devices. There is little work conducted that revolves around the actual texts themselves, as the pupils do not read the same book. If the class reads one book in common, the literary teaching is organized around reading stages. The informants of this study also indicate that they provide instructions that enhance literary competence, despite differing practices. All the informants emphasize the importance of external factors as a precondition for teaching literature, especially when teaching works of literary fiction.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Formål og problemstilling.....	3
1.2 Oppgavens struktur	5
2.0 Teori	6
2.1 Litterær kompetanse	6
2.1.1 Örjan Torell	7
2.1.2 Sheridan Blau	8
2.2 Forestillingsverdener	9
2.3 Lesefaser.....	11
2.4 Utdrag etter «de kunstneriske love»	14
2.5 Oppsummering	15
3.0 Metode og design	16
3.1 Kvalitativt intervju	17
3.2 Gjennomføring	18
3.2.1 Utvalg	18
3.2.2 Transkribering og analyse	19
3.3 Kvalitet i studien	21
3.4 Forskningsetikk	22
4.0 Analyse og drøfting	24
4.1 Sammenheng mellom valg av tekst og type lesing	24
4.2 Før lesing	27
4.3 Under lesing	28
4.4 Etter lesing.....	32
4.5 Målet med lesingen	34
4.6 Lesing som prosjektarbeid	36
5.0 Oppsummering og konklusjon	39
5.1 Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?	40
5.2 På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?.....	41
5.3 Implikasjoner av studien	43
Litteraturliste	46
Vedlegg 1 Søknad Sikt.....	49
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	51
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	55

1.0 Innledning

Når man snakker om å lese i skoletiden, er det mange voksne som tenker på alle de skjønnlitterære bøkene de måtte lese da de gikk på skolen. Men er det slik at lærere fortsatt får elevene til å lese tjukke romaner, eller forsvant dette da sakprosa og skjønnlitteratur ble sidestilt? Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan et utvalg lærere arbeider med skjønnlitteratur i skolen, men først skal jeg presentere det vi allerede vet.

I læreplanene har det vært ei endring i skjønnlitteraturens plass. L97 var meget konkret på hvilke tekster og forfattere elevene skulle ha vært gjennom, mens Kunnskapsløftet 06 sidestilte sakprosa og skjønnlitteratur. Tekstbegrepet var nå utvidet til å kunne være blant annet en sangtekst, et dikt, en reklametekst eller en roman. Det gikk derfor fra en læreplan som inneholdt eksplisitte litterære verk, til at det var opp til hver enkelt lærer å velge litteraturen. Etter Fagfornyelsen LK20 ble alle målene i norsk skriftlig og muntlig slått sammen. Nå er skjønnlitteratur nevnt, men kanonlitteratur er fortsatt ikke lengre et mål i seg selv. Det er kanskje heller ikke nødvendig, men ved å ikke ha noen definerte litterære verk som elevene skal ha lest, kan det bli store forskjeller mellom hva elever på mellomtrinnet leser, og hvordan de leser. Lærernes undervisning skal bygge på forskningsbasert kunnskap, samt egne erfaring med elevgruppen. Det vil si at det faglige innholdet, arbeidsmetoder og måten dette organiseres skal tilpasses de ulike klassene. Dette er en stor og viktig del av lærernes arbeid og ansvar (NOU 2015:8). Dette betyr at litteraturutvalget er opp til hver enkelt lærer, fremfor noe som er fastsatt i læreplanen.

LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) er et stort forskningsprosjekt, gjennomført i 2014/2015 under prosjektledelse av professor Kirsti Klette, utført av professorene Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe, og ble publisert i 2017. Studien baseres på 178 norsktimer, fordelt på 47 klasserom på 8.trinn (L. Gabrielsen et.al, 2020). De undersøker hvordan norskundervisningen foregår i klasserommet, hva som vektlegges i undervisningen og hva som ikke gjør det. Studien har mange interessante funn, som også kan sees i sammenheng med undervisning på mellomtrinnet.

Studiens funn er delt inn i fire undervisningskategorier; sjanger og litterære virkemidler, individuell stillelesing, muntlige og skriftlige bokpresentasjoner og litterære samtaler. Dette synes jeg er svært interessant, både med tanke på egen skolegang, men også min erfaring som norsklærer. Spesielt interessant er det at studien viser at skjønnlitteratur blir lite brukt for å lese den faktiske teksten som et litterært verk, men heller som et redskap i analysearbeid. Det

overrasker meg at tendensen er såpass lik i såpass mange klasserom, da det ikke er i samsvar med mine egne erfaringer. En faktor her kan være at studien er gjort på 8.trinn, noe som innebærer at elevene ganske nylig har skiftet skole, fått nye lærere og stilt for andre krav. Derfor vil jeg undersøke hvordan mine informanter arbeider med skjønnlitteratur i sine klasserom, og hvorfor de tar de valgene som de gjør.

Ida Lodding Gabrielsen og Marianne Oksbjerg (2022) har undersøkt læremiddelbruk i litteraturundervisningen i norsk og dansk grunnskolepraksis. Denne undersøkelsen baserer seg på funn fra LISA-studien og forskning på hvordan dansklærere velger tekster på 5. og 6.trinn. Undersøkelsen viser at lærere, i Norge og Danmark, i stor grad er lærebokstyrt. Dette er selvsagt et metodisk valg som lærerne tar, men Gabrielsen og Oksbjerg er bekymret for skjønnlitteraturens posisjon i undervisningen. Det foreligger en noe ensidig bruk av skjønnlitteraturen, der den ofte blir brukt til sjangerlære, begrepsinnlæring og modeller for elevers egen skriving. Gabrielsen og Oksbjerg mener dette overskygger litteraturens potensial til å for eksempel utvikle elevers evne til kritisk tenking og empati (2022).

I artikkelen «Skjønnlitteratur for kosen» av Ottessen og Tysvær (2017) kommer det blant annet frem at lesing av skjønnlitteratur i stor grad har fått mindre plass i undervisningen. Dette kan være en følge av at elevene selv skal få velge hva de skal lese. Dessuten kan *lesing som ferdighet* (LK06) være en årsak. Lesing som ferdighet har gjort at tekstene som norsklærere velger ut i større grad er fagovergripende, og er for eksempel fagtekster i andre fag (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 54). Studien til Ottesen og Tysvær er en av få studier som er gjort på mellomtrinnet.

Elevenes følelser og private forhold knyttet til innholdet i skjønnlitteratur, blir gjerne mer vektlagt enn den litterære teksten slik den er. Kjelen påpeker i sin artikkel «Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon» (2022) at man i grove trekk kan si at mye av litteraturundervisningen kan deles i to praksiser «kosepraksiser» (ref. Ottesen og Tysvær) og «drillpraksiser». Forskning viser at litteraturundervisningen i stor grad innebærer sjangerlære, og at elevene i så måte lærer å se på norsk som et redskapsfag eller til utvikling av grunnleggende ferdigheter, heller enn et fag hvor litterær kompetanse og litteraturen i seg selv er et viktig element (Kjelen, 2022, s.3). Dette betyr at mye av litteraturundervisningen ikke handler om å gi elevene den litterære erfaringen som skjønnlitteratur kan gi, men om å hente ut konkrete opplysninger fra tekstene, som for eksempel sjangertrekk.

Forskning på dette feltet er ofte gjennomført på ungdomsskoletrinnet eller videregående. Det er svært begrenset hva det er å finne av forskning på skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Elisenberg og Häbler påpeker likevel i boka *Overganger i skolen* (2022, s.199), at «kosepraksiser» gjerne tilhører barneskolen, mens «drillpraksiser» er sentral i ungdomsskolen.

Debatten om kanonlitteratur kommer med (u)jevne mellomrom, og stiller spørsmål ved hva som er god litteratur og hva som bør leses av skjønnlitteratur i skolen. Denne debatten kan sees i sammenheng med de nye læreplanene, som har gått bort fra konkrete tekster og forfattere som elevene skal kjenne til. I et debattinnlegg i Dagsavisen (14.03.2017) hevder Erik Sandvik at en liste med kanonlitteratur ville vært både elsket og hatet av norsklærere her til lands, og trekker blant annet fram Camilla Collett som kanonforfatter. Colletts *Amtmannens døtre* finnes for eksempel i lærebøker i dag, men da som utdrag. Dette dreier seg om et faglig spørsmål: hele bøker versus tekstutdrag. Mens hensikten med utdragslesing synes å være å gi elevene oversikt over flere tekster, et litteraturhistorisk oversyn eller smakebiter for å stimulere leselyst, er utdragslesing problematisert fra forskerhold (Sylvi Penne, 2012: Blikstad-Balas Roe, 2020). Å lese utdrag åpner i mindre grad for estetiske, helhetlige opplevelser, og gjør sjelden inntrykk på leseren. Om man bruker tid på hele verk, vil gevinsten bli større. Ikke minst er det lettere å huske tekster man har jobbet ordentlig med fra a til å.

I forskningsartikkelen til Skaug og Blikstad-Balas (2019) presenterer de en kvantitativ undersøkelse om hvilke tekster norsklærere på ungdomstrinnet og videregående skole velger. Av de 153 lærerne som deltok i forskningen, svarte hele 84 % at de bruker mer utdrag enn hele bøker i sine norskundervisninger. Forskningen viser ellers at av de hele tekstene som blir lest, regnes flere av dem som kanonlitteratur. Dette har også vært interessant å se på i min forskning, selv om datainnsamlingen har foregått på mellomtrinnet.

1.1 Formål og problemstilling

Skjønnlitteraturens rolle i norskfaget har vært diskutert mange ganger, da spesielt hva som bør leses, hva som faktisk leses og hva man “skal bruke det til”. Sammen med den nye læreplanen, LK20, kom det noen kjerneelementer som gir skjønnlitteraturen en mer sentral rolle i norskfaget. Et eksempel er *tekst i kontekst*. Her står det blant annet at elevene skal

lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og

oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa ... (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det vil være interessant å se hvordan mine informanter arbeider med skjønnlitteraturen, siden blant annet *tekst i kontekst* kan settes direkte opp mot litterær kompetanse, blant annet ved å kunne reflektere over tekst. Jeg vil bruke intervju av mellomtrinnlærere for å belyse problemstillingen, og for å få innblikk i hvordan det jobbes med skjønnlitterære tekster, både før, under og etter lesing. En av grunnene til at jeg valgte nettopp skjønnlitteraturens plass på mellomtrinnet er at det er lite forsket på.

Tekst i kontekst betyr at teksten i seg selv skal komme først, deretter som et redskap til for eksempel analyse. Dette er svært interessant med tanke på den tidligere forskningen jeg har funnet, og måten mine informanter arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Ifølge førsteamanuensis i norskdidaktikk, Jonas Bakken, kan dette kjerneelementet sees på som en fornying av litteraturundervisningen, og tekstens betydning (sitert av Blikstad-Balas, Cappelen Damm, 2022). I lys av den tidligere forskningen som er gjort, vil den nye læreplanen også kreve forskning.

I løpet av studien ønsker jeg å finne ut hvordan tre ulike norsklærere jobber med prosessene rundt skjønnlitterær lesing. Jeg vil se prosessen i sammenheng med lesefaser, og knytte dette opp til relevant teori. Jeg ønsker også å få innblikk i lærernes begrunnelse for de valgene de gjør. Jeg forventer å se forskjeller, da mine informanter har ulik erfaring og utdanningsløp. Ved å gjennomføre denne studien ønsker jeg å sette søkelys på lesing av skjønnlitteratur generelt, og å kunne reflektere bedre over egen praksis på området ved å høste erfaringer fra andre norsklærere.

Denne oppgaven er mitt bidrag til å sette fokus på skjønnlitteratur på mellomtrinnet og jeg har derfor valgt dette til min forskning i masteroppgaven. Oppgaven er avgrenset til å finne ut hva et utvalg lærere gjør i norskundervisningen, i lys av de teoretiske modellene til Torell, Blau og Langer om litterær kompetanse. Jeg har valgt å ha fokus på litterær kompetanse, da arbeid med dette er en viktig del av å lese skjønnlitteratur. Jeg har også brukt teori av Illum Hansen og Gissel (2021), om fem ulike lesefaser, for å knytte mine informanters arbeid opp mot denne. Denne modellen kan brukes både didaktisk og som elevenes tilnærming til tekst, og har vært nyttig i mitt arbeid, da den setter søkelys på lesingen som prosess. Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med skjønnlitterære leseprosesser på mellomtrinnet?

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven, har jeg laget to forskningsspørsmål som jeg skal forsøke å besvare. Forskningsspørsmålene har jeg valgt på bakgrunn av hva jeg ønsker og finne ut, samt det jeg har lest av tidlige forskning. Forskningsspørsmålene mine er:

- *Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?*
- *På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?*

1.2 Oppgavens struktur

Jeg har først innledet med å bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning og noe aktuell debatt her i innledningen. Deretter vil jeg presentere teori som henger sammen med min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Videre vil jeg presentere relevant teori som kan knyttes opp til min empiri. Deretter vil den kvalitative forskningsmetoden, utvalget, og valg knyttet til dette, presenteres i metodekapitlet. Jeg vil gjøre rede for valgene jeg har gjort underveis. Funn og analyse av disse vil komme mot slutten av oppgaven. Konklusjon og drøfting vil komme til slutt, og skal gjenspeile teorien og problemstilling.

2.0 Teori

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av tre modeller for litterær kompetanse som teorigrunnlag. Disse modellene er laget av Sheridan Blau, Örjan Torell og Judith Langer. Begge de to førstnevnte har tredelte modeller om litterær kompetanse, der begge modellene inneholder flere av de samme elementene. Langers modell innebærer fem faser, som i hovedsak tar for seg forestillingsverdenen i skjønnlitteraturen. Jeg vil også presentere fem lesefaser som Illum Hansen og Gissel har modellert.

2.1 Litterær kompetanse

I 1975 kom Jonathan Culler med en definisjon av litterær kompetanse, som blant annet Blau og Torell senere har tatt utgangspunkt i. Han argumenterer med at litteraturen, i likhet med grammatikken, har et sett med konvensjoner og strukturer (2002, s.112-114). Culler setter begrepet litterær kompetanse sammen med generelle og kulturelt betingede måter å lese og tolke litteratur på. Culler mener at litterær kompetanse ikke er en individuell prosess, men noe som læres gjennom et fellesskap, sammen med andre (2002, s.131). Culler brukte ikke ordet litterær kompetanse som et forskningsbasert begrep, men begrepet har likevel blitt brukt i videre forskning, av blant annet Torell.

For å kunne forstå meningen med teksten, og å kunne samtale om den, må en i tillegg også ha kunnskap om tekstenes sjangre, strukturer og virkemidler. Å ha god litterær kompetanse innebærer også en forståelse av opplevelsene til leseren og evnen til å sette teksten inn i kontekst, for å gi teksten dypere mening (Blau, 2003; Torell, 2001). Lesing av litteratur fordrer at elevene har en evne til å kunne tolke det de leser, og lese også det som står «utenfor» teksten (Langer, 2011). På denne måten kan litterær kompetanse sees på som en form for dybdeløring. Dybdeløring defineres av Utdanningsdirektoratet (Udir) som

det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (2019)

Gjennom arbeid med å opparbeide elevens litterære kompetanse, vil de for eksempel kunne bruke sin fortolkningskunnskap, evne til å forestille seg fenomener og å sette seg inn i andres situasjoner, til å reflektere i andre kontekster og i andre fag. Dybdeløring innebærer dessuten å

kunne arbeide med kunnskap i ulike emner på ulike måter, og anvende dette både individuelt og sammen med andre (Udir, 2019).

Den sosiokulturelle læringsteorien av den russiske psykologen Lev Vygotsky, baserer seg på at læring er et sosialt fenomen, som skjer i sosiale sammenhenger. At kunnskapen som elevene tilegner seg gjennom skoleløpet ikke nødvendigvis skjer individuelt, men gjennom det kollektive mangfoldet i klassen. Gjennom språk og sosiale situasjoner vil elever kunne utforme ny og utvidet kunnskap. I tillegg mener Vygotsky at barn lærer best i den proksimale utviklingssonen: det eleven kan greie ved hjelp av andre. I sammenheng med denne oppgaven, vil dette kunne være en del av for eksempel høytlesing eller litterære samtaler. Det vil derfor være interessant å se om utvalget anvender det kollektive mangfoldet i arbeidet med skjønnlitteratur (Vygotsky, 1978/2007).

2.1.1 Örjan Torell

Gjennom en studie på lærerstudenter i Finland, Sverige og Russland, laget Örjan Torell med flere (2002) en modell for litterær kompetanse. Denne modellen er relevant for min oppgave da den forteller noe om hva som skal til for å bli en kompetent leser. Torell laget sin modell ut fra Jonathan Cullers tanke om litterær kompetanse, men presiserer at det skal mer til enn litterære konvensjoner- og at Cullers tanke er litt snever (Torell, 2001). Torells modell har tre delkompetanser: konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse.

Torell mener at litterær kompetanse i stor grad handler om å kunne skape fiksjon av det som leses. Dette kaller han *konstitusjonell kompetanse*, og anses å være en medfødt evne. Med dette sier han også at for å ha litterær kompetanse, må man kunne balansere de to andre delkompetansene; utføringskompetanse og overføringskompetanse. Den andre kompetansen i Torells modell er *utføringskompetanse*. Dette er evnen til å analysere litterære tekster ved hjelp av det man kan om struktur, fortellerteknikk, sjanger, språk og så videre. Denne delkompetansen utvikles i størst grad i skolesammenheng, gjennom undervisning av litterære begreper, litterær analyse og litterære samtaler (Kjelen, 2015. s.7).

Den tredje delkompetansen er *overføringskompetanse*. Her handler det om å kunne knytte skjønnlitterær tekst til egne livserfaringer. Det er viktig å kunne sette tekst og egne erfaringer sammen, for å kunne forstå teksten. Blir leseren for opptatt av egne livserfaringer, vil den ikke kunne gjøre en god konvensjonsstyrt analyse. Om leseren fokuserer mest på analysen, vil det

være vanskelig å sette teksten opp mot egne erfaringer. Det er dette Torell mener med at man må balansere utføringskompetansen og overføringskompetansen (Torell, 2001).

2.1.2 Sheridan Blau

I lys av hva jeg skal forske på, er det naturlig å kunne se funnene opp mot Sheridan Blau sin modell på litterær kompetanse. Modellen viser hva en kompetent leser bør kunne, og er dermed også et verktøy som kan brukes i leseopplæringen. Litterær kompetanse kan utvikles i møte med flere typer tekster, men jeg skal bruke denne modellen for å diskutere litterær kompetanse i møte med skjønnlitteratur. Det er viktig å huske at skjønnlitteratur alene ikke nødvendigvis definerer litterær kompetanse, da kunnskap som er lært gjennom sakprosa også vil bidra til å utvikle en kompetent leser. Blau har dessuten større fokus på den selvstendige lesingen, enn det Torell har i sin modell.

Blau sin modell inneholder tre delkompetanser. Den første kaller han for tekstuell literacy, eller prosedyremessig kunnskap, er evnen til å lese, analysere og fortolke tekster. Denne delkompetansen lærer elevene gjennom arbeid med litterære analyser, sjangre og virkemidler. Ved å spørre elevene hva de tenker at teksten betyr, hva meningen er og hva formålet til forfatteren er. På denne måten lærer elevene også kritisk tenkning gjennom tekst (Blau, 2003, s.204).

Den andre delkompetansen i Blau sin modell er intertekstuell eller kulturell literacy (informasjonskunnskap). Denne innebærer at man har kjennskap til ulike sjangrer, tekster og erfaringer som kan bidra til større forståelse av tekstens betydning. Ifølge Blau må lærere være forsiktig med å si for mye av egne førkunnskaper og erfaringer til elevene før de skal lese en tekst (Blau, 2003, s.206). Dette vil kunne føre til at fortolkningsarbeidet ikke blir like nyansert og individuelt som man ønsker. Samtidig vil enkelte tekster kunne være vanskelig å forstå, dersom man ikke har kjennskap til referansene i boka. Det vil kreve en viss balanse for å utvikle denne kompetansen (Blau, 2003, s.207).

Den siste delkompetansen er performativ literacy, eller muliggjørende kunnskap. Denne refererer til hvordan leseren møter en litterær tekst, som selvstendige og engasjerte lesere. Dette innebærer blant annet at elevene er utholdende mens de leser, og har ferdighet til å kunne utsette konklusjoner (Blau, 2003). Denne delkompetansen krever også intellektuell raushet og metakognitiv oppmerksomhet (Fodstad & Gagnat, 2017).

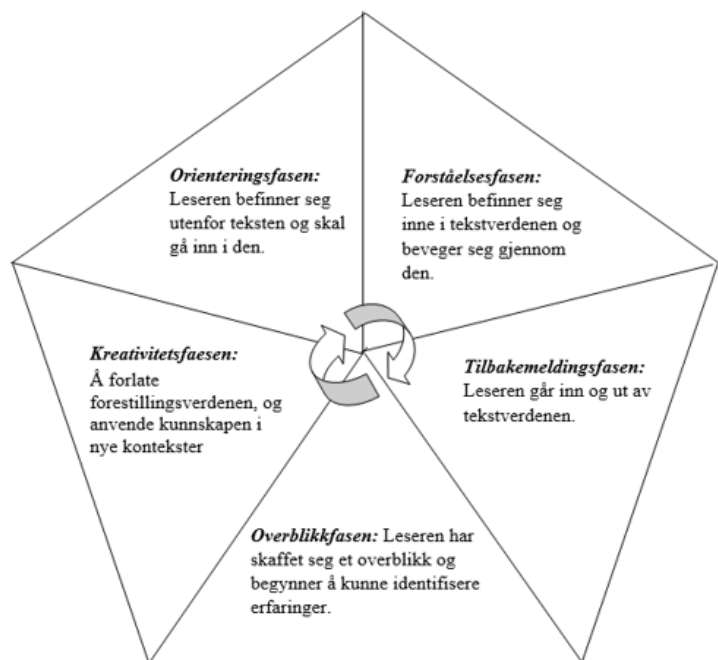
Siden mitt søkelys i denne oppgaven er nyansene i undervisning i skjønnlitteratur, vil det være interessant å høre på hvilke måter informantene mine bruker skjønnlitteratur i klasserommet, sett i forhold til disse delmålene. Prosessene en leser går gjennom mens en leser, vil påvirke de ulike leserne på ulike vis. Dermed vil jo også etterarbeidet kunne bidra til en bedre litterær kompetanse.

2.2 Forestillingsverdener

Den amerikanske forskeren Judith Langers forskning har som hovedmål å se hvordan barn og unge utvikler seg i lesing og skriving, og hvordan dette påvirker deres læring. Langer mener at man utvikler en forestillingsverden før man starter å lese, mens man leser og etter man har lest. På engelsk bruker hun begrepet *envisionment- forestillingsverdenen*, oversatt til norsk.

Forestillingsverdenen er den verdenen som hvert enkelt av oss oppfatter når vi for eksempel leser en skjønnlitterær tekst, ser et bilde eller diskuterer (Langer, 2011, s.29). Denne forestillingsverdenen påvirkes blant annet av hvilke personlige erfaringer man har, hvilken kunnskap man sitter med, kultur, relasjoner og emosjoner (Langer, 2011, s.27). Forestillingsverdenen utvikles til stadighet, for eksempel når en idé videreutvikles eller at det dukker opp en ny idé (Langer, 2011, s.29).

Til sammenligning bruker Langer et første møte med et annet menneske som eksempel. Man vet ingenting om denne personen, du kan kun gjøre vurderinger ut fra det du ser. Hårfrisyrer, ansiktstrekk, klær. Personens væremåte, hvordan hen står på og prater på. Alle disse inntrykkene som vi kan se, bidrar til at man danner et inntrykk og kanskje til og med en mening om personen. Så snart man begynner å danne seg et inntrykk av personen, har man trått inn i en *forestillingsverden*.



Figur 2.1. Basert på Langers modell (2011)

Langer har etablert en modell, med fem faser. Fasene er navngitt som fase 1-5, selv om fasene ikke er lineære. Man går inn og ut av fasene mens man leser. Fase en er *orienteringsfasen*. I denne fasen står man utenfor, og stige inn i teksten (Langer, 2011, s.37). Man prøver da å samle mest mulig informasjon, ut fra blant annet tittel, det man ser og har hørt. Denne informasjonsinnsamlingen er overfladisk og er ikke alltid riktig. Til sammenligning stemmer ikke alltid førsteinntrykket av mennesker. Denne fasen dukker ikke bare opp før man begynner å lese, men også i teksten når man møter på nye karakterer, nye steder, ord eller uttrykk som ikke har vært representert på tidligere tidspunkt.

Fase to er forståelsesfasen, når man er i forestillingsverdenen, og beveger oss gjennom den. Langer sier at man påvirkes av ytre oppfatninger og erfaringer både i virkeligheten og i tekst, som setter i gang tenker og følelser om det man leser. I denne fasen bruker man det man leser, følelser, motiv, og språk – alt det vi allerede vet, for å skape forståelse for tekstens mening. Man tester ut ideer om forestillingsverdenen, som påvirker hvordan vi tolker helheten (Langer, 2011, s.39).

Tilbakemeldingsfasen er fase tre. Denne fasen skiller seg ut fra de to foregående fasene, da de bygger på leserens egne erfaringer for å bygge forestillingsverdener. I tilbakemeldingsfasen gjør man det motsatte; man ser på det man har lest, og de tankene man har gjort seg under lesingen- og ser på hvordan de kan brukes i virkeligheten. Denne fasen er kanskje den fasen som forekommer minst hyppig. Dette skyldes blant annet at det ofte krever mer erfaring med litteratur for å få mye ut av en tekst (Langer, 2011, s. 40-41). Likevel er denne fasen svært viktig, og er grunnen til at mange sverger til litteratur for å søke etter svar på ting.

Neste fase kan man kalle overblikkfasen, der man stiger ut av teksten og objektiverer det man har lest. Man går altså ut av forestillingsverdenen, og reflekterer over hvordan den er. I denne fasen analyserer man teksten, ser på ulike virkemidler og hva de gjør med teksten og hvordan man ser den. Om man leser noe man kjenner igjen fra før, for eksempel et sitat, er man i denne fasen (Langer 2011, s.42).

Den femte og siste fasen er kreativitetsfasen. Heller ikke denne oppstår så veldig ofte. Denne fasen er når man har bygd opp en tilstrekkelig forestillingsverden, og fått den kunnskapen man kan få ut av teksten. Forestillingsverdenene utvikles når man beveger seg mellom fasene i denne modellen, og man oppnår en større forståelse av litteraturen og livet (Langer, 2011, s.43). Fasene kan også dukke opp etter at en er ferdig med å lese. For eksempel kan man gå gjennom fasene når man jobber med etterarbeid av teksten (Langer, 2011. s.43).

Når en tekst leses felles, for eksempel som klassesett eller høytlesing, kan elevene påvirke hverandres forestillingsverdener. Deres individuelle refleksjoner, relasjoner og ideer kan gi grunnlag for diskusjoner og dermed også endre førsteinntrykket. Ifølge Langer er slike tolkningsprosesser sosiale handlinger. Den foregår i det intertekstuelle nettet av hverandres formidling av sine erfaringer og forestillingsverdener.

Ifølge forfatter og pedagog Anne-Marie Körling (2012/2015, s. 28-29) er høytlesing veldig viktig for elevene. Både for å utvikle elevens evne til å lytte og tenke, og for å lære samspill og forståelse for ulike tekster. Engasjerte voksne som leser med innlevelse og kreativitet kan gjøre den kjedelige boka morsom, og kan gi nytt liv til leseleden (Hjellup & Hadland, 2022, s. 49). Høytlesing i undervisningen gir elevene mulighet til å lytte og forstå teksten på en annen måte enn om de leser selv. Om en lærer leser høyt, leses gjerne teksten med intonasjon, som kan være med på å gi handlingen en større betydning. I tillegg skaper høytlesing et fellesskap der elevene kan samtale om en tekst. Dette vil kunne bidra til å utvikle et større begrepsapparat, samt evnen til å føre diskusjon og øve på å være tolerant med hverandre (Körling, 2012/2015, s.28-29).

2.3 Lesefaser

Professor Thomas Illum Hansen har i boken *Tilbake til teksten* (2021) presentert en modell for litteraturundervisningens fem faser, eller strategier. Strategiene kan sees i sammenheng med modellene for litterær kompetanse, av Blau, Torell og Langer. Disse forteller noe om hva man ønsker å oppnå med litteraturundervisningen i skolen. Fasene i Illum Hansens modell er: Førforståelse, opplevelse, undersøkelse, fortolkning og perspektivering. Fasene er ikke lineære, og man kan bevege seg mellom fasene etter behov. Førforståelse og perspektivering er gjerne de fasene man begynner og avslutter med, men heller ikke disse er fastsatt (Illum Hansen & Gissel, 2021. s.63). De understreker også at modellen gjelder både elever og lærere, men at lærere analyser i sitt planleggingsarbeid, og på en mer didaktisk tilnærming (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 79).

Før elevene skal begynne å lese, er første fase å forberede seg til å lese en tekst de ikke vet noe om. Likevel vil alle elevene gå inn i teksten med sine egne erfaringer og kanskje noen forventninger til det de ser. For eksempel kan de danne seg en idé av hva de skal lese ut fra tittel, bilder og lignende. Dermed er det viktig at elevene øver seg på å møte teksten med åpent sinn (Illum Hansen & Gissel, 2021. s.65). Ifølge Illum Hansen & Gissel vil det være lurt å ikke starte med sjangerarbeid, omfattende beskrivelse av forfatter og tema før man begynner å lese.

Læreren kan heller gi små hint om å for eksempel legge merke til språkbruk eller bilder (2021. s. 65).

For å kunne utvikle litterær kompetanse er dette en viktig del av lesingen. Elevene lærer seg å lene seg tilbake og bli kjent med «den ukjente verdenen» som er i boka, og kan gjenkjenne egne erfaringer med det som er der. Dette er en måte å lære å innstille elevene på at de skal lese litteratur. Norsk læreren er en avgjørende faktor for hvor vidt elevene kan få økt interesse for skjønnlitterære tekster. Ved å være engasjerende, velge varierte tekster og variere hvordan elevene skal lese, kan læreren pirre interessen for den «litterære verden» (Illum Hansen & Gissel, 2021. s.67-68). Høytlesing er dessuten et nyttig verktøy i denne sammenhengen.

Den andre strategien i modellen er *opplevelse*. Her bør målet være at elevene skal prøve å glemme hvordan de *tror* læreren ønsker at de skal svare på spørsmål om teksten- og heller øve seg på å sanse hvordan teksten oppleves for seg selv. Rammene rundt lesingen er avgjørende her. Å lese skjønnlitteratur krever oppmerksomhet og konsentrasjon, og bør ikke utfordres av uro, prestasjonsangst eller lesevansker (Illum Hansen & Gissel, 2021. s.69). Læreren må derfor legge til rette for litteratur som passer til den enkeltes nivå. Slik lesing har, ifølge Illum Hansen og Gissel (2021), betydning for elevens faglige utvikling. Ved å sanse seg gjennom en tekst, vil sanser kunne knyttes opp til begreper, som gjør at de blir lettere å huske (s.69).

En metode for å få elevene til å sanse den litterære teksten kan for eksempel være at de leser en mindre del av en tekst. På denne måten avbryter ikke læreren elevene i lesingen, men kan la elevene lese og sanse seg ferdig. Læreren kan også stille åpne spørsmål om elevenes umiddelbare opplevelse og følelser etter lesingen. På denne måten kan elevenes egne inntrykk forsterkes. Da er det også viktig at læreren selv forholder seg åpen, og ikke låser seg til egne opplevelser. Ved å for eksempel dramatisere teksten som elevene har lest, mime karakterenes uttrykk, utforske mimikk og gestikulasjon kan også ha en viktig funksjon for elevenes forståelse av den litterære teksten (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 70).

I tillegg til den individuelle lesingen, som har stor betydning for elevens opplevelser og følelser, er det viktig at elevene får arbeide sammen med litteraturen. Elevene kan for eksempel ha litterære samtaler, lese og tenke høyt til den andre etc. Slike øvelser vil kunne hjelpe elevene med å sette ord på sine umiddelbare tanker og følelser om det de leser. Elevenes umiddelbare reaksjoner og respons vil kunne hjelpe dem med å se teksten på flere måter, i stedet for å skulle analysere den med en gang (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 71).

Undersøkelse er den tredje strategien i Illum Hansen og Gissels lesefaser, som igjen består av tre delfaser. Undersøkelsesfasen er nyttig å gjøre i dialog med andre. Elevene skal her lære å motta- og å gi kritikk, nyansere teksten, tenke på nytt og deretter lese på nytt. Et slikt arbeide kan være krevende, både for elever og lærere. Det kan derfor være nyttig å benytte seg av høytlesing, dramatisering, kreativ skrivning og arbeid med tekst gjennom digitale verktøy ((Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 72).

De tre delfasene er oppdagelse, utprøving og utdyping. I oppdagelsesfasen skal lærere og elever gå inn i teksten på «oppdagelsesferd». De skal se etter, og eventuelt notere seg, mulige sammenhenger, velge ut noen sentrale deler av teksten og komme med foreløpige tanker om hva tekstens budskap er. Denne fasen bygger derfor på elevens umiddelbare reksjon, slik som i fasen over (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 73). *Utprøving* er andre delfase går ut på å reflektere over egen forståelse av teksten, og være i stand til å endre synet på tekstens mening. Dette kan gjerne skje som en klasseaktivitet, eller som et gruppearbeid. Her er det svært viktig at lærerne har fokus på konstruktiv kritikk og respons, slik at videre arbeid med teksten blir lystbetont. Fortolkningsfellesskapet som klassen er, skal da øve seg på å i større grad forstå en tekst, og tekstens betydninger ut fra ulike perspektiv (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 73)

I utdypingsfasen skal elevene lære seg å gå enda dypere i teksten, ved å i større grad analysere teksten, finne symbolske betydninger og nærleser for å finne sammenhenger. Deretter å kunne sette disse inn i nye sammenhenger. Slikt analytisk arbeid kan føre til at eleven trekker refleksive slutninger, men kan også gi elevene større forståelse av tekstens mening. Disse tre delfasene henger sammen, og fører gjerne til vekselvirkning. Når noe oppdages og undersøkes, kan dette føre til nye oppdagelser – og fasene går på den måten i en sirkel (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 74). Disse tre delfasene er, ifølge Illum Hansen og Gissel (2021, s.74-75) gode å planlegge litteraturundervisning ut fra, men vanskelig å skille fra hverandre. Det er derfor greit å tenke på disse fasene som en samlet strategisk prosess.

Den fjerde strategien som Illum Hansen og gissel (2021) peker på, er fortolkning. Elevene skal lære at de er en del av et fortolkningsfellesskap, der ulike syn, nyanser og meninger om en og samme tekst er naturlig. De skal øve seg på å tolke og analysere tekster, både gjennom eksempelanalyser, av læreren og gjennom litterære samtaler. På denne måten vil elevene også kunne øve seg på at man ikke alltid på være enige, eller at de oppdager felles enighet om noe som først var tenkt som en uenighet. Slikt fortolkningsarbeid vil også naturligvis utvikle elevenes faglige språk og begrepsrepertoar (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 76).

Å sette sin opplevelse, undersøkelse og analyse i perspektiv er den femte strategien til Illum Hansen og Gissel (2021). En oppgave i denne fasen kan da være skriveoppgaver der elevene skriver videre, eller skrive utdypende skildringer av for eksempel jeg-personen i teksten. For å kunne gjøre dette må teksten være analysert til en viss grad, samt at elevene har satt teksten i sammenheng med egne erfaringer og omgivelser (s.76-77).

Denne modellen har et dobbelt perspektiv på leseprosessen, da den kan brukes som en didaktisk tilnærming i tillegg til elevenes tilnærming til tekst. Lærerens erfaringer, kunnskap, kunnskap om ulike tekster og kjennskap til elevgruppene er med på å danne den didaktiske rammen for undervisningen. Det er viktig at læreren bruker tekster som kan engasjere, provosere og møte elevenes nysgjerrighet ved å bruke ulike tekster. Både tekster som er helt ukjent, som gir førstegangserfaringer, men også tekster som elevene kan knytte til en film eller en annen multimodal tekst. Det er også avgjørende at læreren klarer å balansere undervisningen, slik at det ikke blir en direkte undervisning i analyse- og dermed ikke ha fokus på elevenes egne opplevelser av lesingen (Illum Hansen & Gissel, 2021. s. 80-84).

2.4 Utdrag etter «de kunstneriske love»

Pedagog og forfatter Nordahl Rolfsen holdt i 1906 et foredrag om «de kunstneriske loves betydning for pædagogisk framstilling med særligt hensyn til lærerbibliotek i Norden» (Penne, 2012, s.169). Han forteller at det som elevene skal lese på skolen bør baseres på det de opplever og føler når de leser (Penne, 2012, s.169). Tekstene som elevene skal lese må være engasjerende, og elevene må kunne relatere seg til tekstens innhold. I tillegg må de være bygd opp på en dramaturgisk måte: tekstene må ha en begynnelse, en hoveddel og en avslutning, samt en logisk sammenheng mellom disse for å gi leseren en helhetlig forståelse. På denne måten kan elevene gjøre en hermeneutisk tolkning av det de har lest, se helheten og forstå den fiktive verdenen de har fått blitt med inn i (Penne, 2012, s.164).

Ifølge «de kunstneriske love» betyr det at også utdrag som skal brukes i litteraturundervisning må inneholde en slik dramaturgisk tilnærming, slik at leserne kan forstå helheten av teksten. Dette fordi elevene må kunne forstå konteksten, og få med seg de sentrale delene i teksten, for å kunne forstå en tekst fullt ut. Uten en helhetlig tekst vil det være vanskelig å stimulere leseren (Penne, 2012. s.166). Derimot kan slike utdrag uten nevneverdig helhet, brukes i tverrfaglige prosjekt. For eksempel kan et utdrag fra *Amtmannens døtre* brukes i undervisningen om kvinners kår på 1800 tallet. Dette gir elevene et innblikk i hvordan kvinner hadde det på denne

tida, som en del av undervisning i litteraturhistorie, men det kan ikke betegnes som litteraturundervisning (Penne, 2012, s.167).

I dag ser man at lærebøkene ofte inneholder mye tekstutdrag uten helhet, og at disse i stor grad blir brukt til analytisk arbeid og skriveoppgaver. LISA- studien viser også at lærere i stor grad bruker tekstutdragene fra boka, fremfor å bruke tekster som de har funnet andre steder. Dette betyr at tekstutdragene elevene leser, ofte er bestemt av forlagene og lærebokforfattere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.93).

2.5 Oppsummering

Litterær kompetanse er en ferdighet som elever tilegner seg slik at de kan forstå ulike tekster, og anvende dem på forskjellige måter. Elevene må kunne sette seg inn i det de leser, og knytte teksten sammen med egne livserfaringer og sin omverden. På denne måten utvikles også elevenes kompetanse, som gir elevene mulighet til å skape mening – både gjennom språk og tekst, gjerne i sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s.15). Gjennom litteraturundervisningen på skolen vil lærerne ha stort innflytelse på elevenes utvikling av litterær kompetanse, ved å gi variert litteraturundervisning både individuelt og som fellesskap (Illum Hansen & Gissel, 2021, s. 71). Dette kan også sees gjennom Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, og kan settes sammen med for eksempel høytlesing som en viktig faktor i litteraturundervisningen (Körling, 2012/2015: Hjellup & Hadland, 2022).

Lesing er en prosess som går over tid, og som innebærer at leseren gjennomgår ulike faser. Fasene er gjerne knyttet til før, under og etter lesing, selv om modellen til Illum Hansen og Gissel (2021) inneholder fem faser (strategier). Slike faser er også illustrert i modellene til Blau, Torell og Langer. Ut fra disse teoriene, samt forskning fra blant andre Penne (2012), kan man påstå at lesing bør innebære hele tekster, eller gode tekstutdrag, som inneholder dramaturgisk oppbygging, slik at fasene kan «gjennomgås», og derfor også være med på å bygge en litterær kompetent leser.

3.0 Metode og design

I et konstruktivistisk kunnskapssyn ser man på virkeligheten som noe hele tiden er i endring, og som derfor ikke er konstant. Menneskers sosiale handlinger og samhandlinger skaper endringer over tid, derfor trenger ikke det som anses som aktuelt i dag, være aktuelt om to år. Konstruktivistiske studier vil derfor ikke kunne skille mellom den/det som undersøkes og den som undersøker, siden den som undersøker konstruerer en gjengivelse av den eller det som undersøkes. Funnene i denne oppgaven er skapt gjennom interaksjon mellom informantene og meg som forsker, og meninger og forståelse mellom oss gjennom intervjuene og konteksten intervjuene ble gjort i (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Konstruktivistisk forskning vil derfor kunne gi kvalitative funn.

Forskernes mål i kvalitative metoder er å forsøke å forstå og bringe meninger og erfaringer som folk har konstruert gjennom deres livsverden. På denne måten er informantenes perspektiv det med høyest fokus, samtidig som dette skjer i samspill med forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018. s.90). Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign i min oppgave, siden jeg har forsket på mennesker og deres egne erfaringer. I et slikt design er man ute etter å finne informantenes subjektive holdning til et fenomen, samtidig som man forsøker å forstå mennesket bak holdningene. Målet med en slik forskning er ikke å fastslå noe generelt, men å finne ut hvordan virkeligheten er på et område som forskeren selv ikke er så godt kjent med (Johannessen et.al, 2021. s.168). Med en slik tilnærming ønsker jeg å forstå på hvilken måte mine informanternes undervisninger er i møte med skjønnlitteratur, samt hvorfor de tar de valgene som de tar. Funnene som kommer frem i denne oppgaven er dessuten individuelle, det er informantenes erfaringer og syn som kommer frem. Kunnskapen er produsert i samhandling og i samspill mellom meg og mine informanter. Det betyr at det ikke er virkårlige fenomener som jeg har «gravd» frem, men svar som aktivt er bygd opp gjennom spørsmål og dialog (Kvale & Brinkmann, 2021, s.77).

I kvalitativ forskning anses fenomenologien som noe som skal beskrive informantenes opplevelse av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015. s.42). I min oppgave har dette vært deres opplevelser og erfaringer med skjønnlitteratur i klasserommet. På grunn av at det er en viss relasjon mellom meg og mine informanter, vil det være umulig for meg å ikke påvirke resultatet. Samtidig er det denne relasjonen som gjør at jeg har kunnet tatt deltakerperspektivet alvorlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.106).

I fenomenologisk tradisjon stilles det krav for intervjuene at informantene har erfaring med det som de skal fortelle om, siden forskeren gjerne vinkler spørsmålene som hva og hvordan (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Utvalget må være en heterogen gruppe, som er valgt ut etter de samme kriteriene og som har erfaring fra den samme konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.120). Dette gjorde at jeg valgte akkurat denne typen datainnsamling til min oppgave. Kvalitative intervju kan kategoriseres gjennom ulike fenomenologiske aspekter, deriblant *livsverden*. Dette betyr intervju som tar sikte på informantenes egen hverdag (Postholm & Jacobsen, 2018, s.46)

I et slikt forskningsdesign vil hermeneutikken være et sentralt redskap for å analysere funnene forskeren finner. Hermeneutikk er i grove trekk fortolkningslære av det skrevne. Tekst og muntlig kommunikasjon er begreper som har sentrale roller i hermeneutisk tradisjon når man ser til humaniora de siste århundrene. Senere har hermeneutisk tolkning blitt utvidet til fortolking av «menneskelige handlinger og uttrykk» (Johansson, 2016, s.4). Formålet er at man skal oppnå en allmenn, og valid forståelse av meningen med en tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s.73). Altså å finne mening i noe og å finne betydninger av noe som er uklart.

En sentral person innen hermeneutisk tenkning er H.G. Gadamer. Han mente at hermeneutikk ikke kan sees på som en egen metode eller tilnærming, men som et filosofisk synspunkt på hvordan verden forstås (Høgheim, 2020, s. 169). Hovedsynet i hermeneutikken er at man bruker sin egen førforståelse, eller fordommer, når man tolker et innsamlet datamateriale. Som forsker med hermeneutisk tilnærming har jeg brukt mine egne erfaringer og teori som en ledetråd inn i prosjektet.

3.1 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres på ulike måter, alt etter hva man skal finne ut av, hvilket utvalg man har og hvor dypt man skal inn i temaet som intervjuet skal handle om. Det er viktig å finne riktig intervjuform, slik at man får mest mulig nyttige data ut av intervjurundene. Jeg som forsker har vært privilegert nok til å få et innblikk i de ulike læreres arbeidshverdag, metoder og tanker rundt egen undervisning.

I denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Dette er fordi et slikt intervju skaper kunnskap mellom forsker og informantens synspunkter, og er i så måte en abduktiv tilnærming til et svar. Det vil si at samtalen mellom meg og informantene er i

«kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103), der svarene leder til nye spørsmål som videre undersøkes. Selv om en intervjuguide (vedlegg 2) ligger til grunn for spørsmålene til informanten, følges ikke denne slavisk. Intervjuet følger rammene rundt intervjuguiden, men foregår heller som en faglig samtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s.46). På den måten kan man si at både forsker og informanter kontinuerlig analyserer det som blir sagt, og bygger samtalen videre på dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

3.2 Gjennomføring

Intervjuene mine ble gjennomført etter at informasjonsskriv og intervjuguide var blitt sendt ut på forhånd. Da informasjonsskrivet var sendt ut, foretok jeg et pilot-intervju slik at jeg kunne se hvilke typer svar jeg fikk ut av spørsmålene mine og hvilken type dialog jeg kunne forvente. Dette førte til at et par spørsmål ble endret ordlyd på, men jeg så at spørsmålene fungerte for å skaffe den informasjonen som var nødvendig for å besvare min problemstilling. I tillegg fikk jeg prøvd ut hvordan diktafonappen virket, og hvordan jeg skulle lagre, laste opp og transkribere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132).

Jeg ba informantene om å velge hvor intervjuene skulle forgå, slik at de skulle føle at de var i trygge omgivelser (Postholm & Jacobsen, 2021, s.132). Alle tre valgte skolebibliotekene på de respektive skolene. At alle tre valgte det samme var nok tilfeldig, men det ga en fin ramme for det vi skulle samtale om. Da vi var kommet oss på plass ved bordet med en kopp kaffe, skrev informantene under samtykkeskjema, diktafonen ble slått på, og samtalen innledet med spørsmål om deres arbeidserfaring.

3.2.1 Utvalg

Informantene mine har tilnærmet likt utgangspunkt, da de alle tre har erfaringer i samme kontekst. Likevel er utvalget mitt variert. Begge kjønn er representert i utvalget, de har ulik arbeidserfaring og jobber på ulike skoler. Jeg har anonymisert lærerne ved å kalle dem Turid, Frank og Gina. Turid har jobbet som lærer i over førti år. Hun har jobbet på ulike skoler, noe som kan ha gitt henne unike muligheter i sitt undervisningsarbeid. Hun underviser nå på 7.trinn. Hun har jobbet på mellomtrinnet de siste 25 årene, og har derfor svært mye erfaring. Denne

informanten har jeg valgt på bakgrunn av hennes erfaring, at hun har hatt norsk gjennom ulike læreplanverk og at hun har norsk som sitt hovedfag.

Frank er en mann i slutten av tyveårene. Han har jobbet et par år på en skole på Vestlandet før han kom til nord. Han har nå norsk på 6.trinn. Frank har jobbet på nåværende skole i 2 år, og har norsk i egen klasse, samt spesialundervisning i norsk. Han har mest erfaring med LK20, men har hatt noe praksis før fagfornyelsen kom. Det vil framkomme i resultatene at Frank har noe annen tilnærming i norskundervisningen enn Turid og Gina. Dette er fordi han er relativt nyutdannet, og ikke har like lang erfaring med det som de to andre. Gina har jobbet som lærer i femten år, har bred erfaring både fra barneskole og ungdomsskole. Hun har alltid jobbet på samme skole, men har en del kortere praksiser fra andre skoler. Hun har norsk på 6. og 10. trinn på skole 3. Hun har erfaring med både LK06 og LK20.

3.2.2 Transkribering og analyse

Da intervjuene var gjennomført, måtte jeg se om jeg hadde fått det jeg var ute etter, eller om jeg må foreta meg flere intervjuer. Da jeg hadde fått den empirien jeg ønsket, gikk jeg videre til å transkribere fra lyd til tekst. Da jeg skulle starte transkriberingen, bestemte jeg meg for å transkribere ortografisk bokmål. Jeg valgte dette fordi for eksempel dialekt ikke hadde påvirkning på det som ble sagt. Likevel måtte jeg ta tapet av mimikk og intonasjon med i avgjørelsen, men der det var nødvendig, skrev jeg små notater i parentes. Enkelte steder har jeg transkribert på dialekt, da det oppsto typiske nordnorske talemåter, som mistet litt mening om jeg skulle skrive dem på bokmål. I transkriberingen anonymiserte jeg informantene, på samme måte som i kapittel 3.2.1 *Utvalg*. Underveis i transkriberingen dukket det opp ideer til koding, i tillegg til at jeg knyttet teori opp mot det informantene sa. Ved å transkribere selv, slik Nilssen (2012, s.47) anbefaler, ble jeg enda bedre kjent med datamaterialet jeg hadde samlet inn.

Etter at jeg hadde fått samlet inn alt datamaterialet mitt, kategoriserte jeg funnene mine, slik at det skulle bli enklere å få en oversikt over dataene jeg har innhentet. Postholm & Jacobsen (2018 s.139) kaller en slik kategorisering av datamaterialet for deskriptiv analyse. En deskriptiv analyse kan gjøres gjennom bruk av åpen koding.

Åpen koding har sitt utspring i Strauss og Corbins konstant komparative analysemetode (Nilssen, 2012, 78-84), og det er denne typen koding jeg har brukt i denne oppgaven. Åpen

koding beskrives av Nilssen (2012. s.82) som «å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet». Når dataene analyseres, innebærer det at forskeren må gå inn i materien med et objektivt og åpent blikk, uten at man lar forforståelsen hindre forskeren å se noe nytt. Forskeren navngir de ulike delene eller fenomenene, gjennom nøye gjennomgang av innsamlet datamateriale. Deretter må de ulike delene igjen kategoriseres, og flere detaljer fra intervjuene tas med. Dette kalles aksial koding, og er videre arbeid fra åpen koding. Dette gjorde jeg slik at dataene ble mer håndterlig og at det ble lettere å få oversikt over funnene (Nilssen, 2012. s.79).

Ved å foreta en åpen koding av transkripsjonene av mine intervju selv, fikk jeg en nøye oversikt over hvilke nyanser som fantes i datamaterialet mitt. Jeg startet det eksplisitte analysearbeidet ved at jeg leste transkripsjonene nøye, brukte markeringstusj og fargekodet ulike fenomener i intervjuene. De ulike fargene fikk da hvert sitt kategoriske navn, for eksempel *høytlesing*, *stillelesing*, *tekstutdrag* og *hele bøker*. Kategoriene i den åpne kodingen valgte jeg ut fra spørsmålene i intervjuguiden. Videre i den aksiale kodingen brukte jeg fargekodene for å finne ut hva den enkelte informanten sa innenfor de ulike kategoriene. I denne fasen stilte jeg spørsmål som for eksempel i hvilken kontekst kategoriene dukket opp, og hva førte det til. I denne fasen fant jeg nye kategorier, for eksempel *prosjektarbeid*. Jeg oppsummerte deretter de ulike funnene i nye tabeller, og sammenfattet det som informantene hadde sagt. Når den aksiale fasen var over, måtte jeg gå over på selektiv koding (Nilssen, 2012. s.79). Her fant jeg kjernekategoriene *leseprosesser*. Disse funnene ble så analysert.

Jeg og mine informanter har sammen skapt en forståelse for bruken av skjønnlitteratur, gjennom dialog og refleksjon. Selv om vi benytter samme læreplan, har vi ulike tilnæringer til det som står i den. Dette kan sees i lys av den *hermeneutiske sirkelen*. Mitt førsteinntrykk var det jeg allerede visste om mine informanter. Likevel visste jeg lite om hvordan de underviser, eller hvordan de er i klasserommet. Underveis i intervjuene ble jeg bedre kjent med dem, og gjennom fortolkningsarbeidet fikk jeg en bedre forståelse av deres arbeid. Det har også vært viktig å se de ulike delene av intervjuene i riktig kontekst, og at de deretter kan tolkes inn i en helhet. Den hermeneutiske tilnærmingen kan på den måten sees på som en aktiv dialog mellom informantene og forsker, mellom de ulike delene og helheten og mellom det jeg visste fra før og det jeg fant ut (Johansson, 2016, s.4-6). Min innsamlede empiri, analyse og funn kommer i kapittel 4 og 5. Her vil funnene drøftes i lys av hermeneutisk tradisjon, og jeg trekke frem det

innholdet som er signifikant, og sammenhenger mellom de ulike funnene har gitt meg svar på mine forskningsspørsmål (Nilssen, 2012, s.85).

3.3 Kvalitet i studien

Validitet er ikke noe som eksplisitt knyttes til metoden man bruker i en oppgave eller empirien man samler. Når vi snakker om validitet, snakker vi om «grad av sannhet» i konklusjonene våre (Høgheim, 2020, s.80). En innsamlet empiri kan ha lav eller høy validitet (graden av validitet), men kan aldri være *perfekt*. Vurderingen av validiteten av en oppgave handler stort sett om å vedkjenne seg at det finnes styrker og svakheter i sin egen forskning.

Validitet er å kontrollere sine funn ved å undersøke feilkildene, og «teste ute» om funnene er riktige. Det er også viktig å kunne være kritisk til egne funn, og å kunne drøfte om metoden man har brukt har vært den beste for å forske på det man ønsker å finne ut av. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det stilt spørsmål ved om et intervju kan være objektivt nok til å være gyldig. Det påpekes her at man i kvalitativ forskning ønsker å ha «refleksiv objektivitet», altså å kunne reflektere over sitt eget forskningsarbeid opp mot kunnskapen man ønsker å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s.173). Ved å reflektere og diskutere egne funn, kan man gi inntrykk av at man er åpen for andre tolkninger, og dermed oppnår validitet.

I min forskningsoppgave kan validiteten være lav, da utvalget er lite og lite generaliserbart. Dette betyr likevel ikke at ikke funnene mine er gyldige. Det har vært viktig at jeg har holdt meg til oppgavens problemstilling, og besvart denne, slik at jeg har oppnådd begrepsvaliditet. Gjennom hermeneutisk forskning vil man ikke sitte igjen med et endelig svar, men finne ulike og unike forståelser av et fenomen. På denne måten kan andre forskere forske videre, eller finne andre svar, gjennom sine førforståelser og forståelser av fenomenene. Dette er fordi kravet om full subjektivitet tas bort gjennom hermeneutisk forskning. Likevel er hermeneutiske forskere bevisste på egen posisjon, og at dette påvirker det svaret som den individuelle forskningen gir. Dette kalles kontrollert subjektivitet og refleksivitet (Johansson, 2016 s.6).

Som forsker har jeg måttet ta ulike valg gjennom hele forskningsprosessen. Helt fra de første valgene jeg tok om utvalg av informanter, til innsamling av datamaterialet, konstruerer meningen med dette i samspill med informantene, og deretter analyserer det som er sagt. I denne kvalitative undersøkelsen som jeg har gjennomført, har jeg selv vært instrumentet for de resultatene som forskningen viser. Dette betyr at det er vanskelig for en annen forsker å ta over

en annen forskers prosjekt. Observasjon og fortolkning av en forsker, kan ikke sees på helt likt av en annen. På grunn av dette kan ikke reliabiliteten i en kvalitativ oppgave måles slik som i en kvantitativ. Det jeg som forsker har gjort for å styrke reliabiliteten i min oppgave, er å gi en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen (Johannessen et.al, 2021. s.256). Som forsker i et semistrukturert intervju har jeg tilpasset spørsmålene mine ut fra hva informantene har sagt, og dermed kunnet få et mest mulig meningsfullt resultat. Samtidig er jeg som instrument «bare et menneske», og kan derfor gå glipp av muligheter eller at mine fordommer overskygger det en informant *egentlig* mener (Nilssen, 2012, s.29).

Hermeneutisk tenkning sier at man bruker førforståelsen (eller fordommene sine) når man gjør et fortolkningsarbeid, og at det derfor aldri vil være objektivt. Likevel vil validiteten i oppgaven min styrkes ved at mine informanter har gått gjennom det jeg har skrevet om dem – at resultatene på den måten er tilbakeført til dem. At validitet ikke er absolutt, er også viktig å tenke på. Man må se validitet som et krav som man som forsker skal strebe med å oppnå (Johannessen et.al, 2021. s.44). Den ytre validiteten peker på om man kan generalisere, eller overføre, funnene til andre. Det vil jo være naturlig å tenke at andre lærere ville svart det samme- men også at det ville vært mange andre svar som kanskje representeres oftere, om man for eksempel hadde en kvantitativ tilnærming til problemstillingen (Høgheim, 2020, s.82).

At forskningen min ikke er generaliserbar, betyr likevel ikke at den ikke er overførbar. Funnene i denne oppgaven kan overføres til leserens egne parallelle erfaringer, og dermed fungere som et redskap for refleksjon og utvikling for dem som leser den. Overførbarheten i denne oppgaven handler derfor om at den som leser den kan kjenne seg igjen i det som står, og overføre kunnskap herfra, til egen virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk både vurderer og regulerer vitenskapelig forskning. Det er en del ting man som forsker må tenke på når det gjelder etiske vurderinger i et forskningsprosjekt. Det viktigste er at man har ansvar for informanter, først og fremst. Dernest selve prosjektet og så seg selv. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet og vedtatt noen etiske retningslinjer for forskning. Disse kan settes opp som tre typer hensyn en forsker må ta.

- Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi.

- Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.
- Forskernes ansvar for å unngå skade. (Johannessen et.al, 2021, s.247).

Disse retningslinjene er vi som forsker pliktig å følge. Derfor har jeg sendt en søknad til *Sikt-kunnskapsektorens tjenesteleverandør* (tidligere NSD), med opplysninger om mitt prosjekt. I søknaden er det beskrevet hvilket formål studien har, hvorfor jeg skal forske på dette og om utvalget mitt. Søknaden ligger som vedlegg 1. Det er også beskrevet der hvordan jeg har planlagt å lagre innsamlede data. Grunnen for at dette er så viktig, er at informantene har rett til full anonymitet. Ingen skal kunne kjenne informantene mine igjen, verken direkte eller indirekte. Da søknaden ble godkjent, kontaktet jeg informantene mine. Dette har jeg sikret i mitt prosjekt ved at lydopptak av intervjuene blir lagret på en sky, slik at det ikke er mulig å lagre på en harddisk. På den måten vil ingen andre få tilgang til mitt datamateriale.

Da informantene hadde bekreftet at de fortsatt ville stille opp på intervju til denne oppgaven, sendte jeg dem informasjonsskrivet. Dette ligger som vedlegg 4. Det har vært viktig for meg å bygge tillit mellom meg og informantene, slik at informantene har følt seg trygge på mine intensjoner med datainnsamlingen. Det står derfor tydelig i informasjonsskrivet hvilket formål jeg har med studien, og at jeg ikke har som intensjon å bedømme eller vurdere deres undervisningsmetoder (Dalland, 2020. s.86). Informantene fikk også vite at intervjuene ville bli tatt opp med en diktafon app (*Diktafon*) som jeg har fått tilgang til gjennom Sikt. Her understreket jeg samtidig at deres identiteter ville forbli anonyme. Informantene har fått lese gjennom transkribering og hvordan svarene er blitt brukt i oppgaven.

I et semistrukturert intervju foregår intervjuet i stor grad som en samtale. Likevel skal man ikke glemme det asymmetriske maktforholdet som faktisk er til stede i en slik situasjon. Den faglige samtalen fungerte som et hjelpemiddel for å få flest mulig reflekterte svar fra informantene, heller enn et mål i seg selv. Samtidig var det viktig for meg at informantene ikke opplevde det asymmetriske maktforholdet som en «trussel» for de samtalene vi hadde (Kvale & Brinkmann, 2021. s.52-53). Jeg har lyttet og analysert datamaterialet med hensyn til informantenes subjektivitet, og funnet flere svar, selv om jeg ikke har funnet et generaliserbart svar (Kvale og Brinkmann, 2021, s.33).

4.0 Analyse og drøfting

I forrige kapittel presenterte jeg metoden jeg har brukt for å samle inn empiri til denne oppgaven- nemlig semistrukturert intervju. I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra datainnsamlingen. De første funnene har jeg samlet under delkapitlet *sammenheng mellom valg av tekst og type lesing*. Her vil funnene bli presentert uten drøfting, da drøftingen av disse kommer i de andre delkapitlene om leseprosessene. Videre funn vil bli presentert med påfølgende drøfting underveis.

Analysen av datamaterialet mitt startet allerede da jeg intervjuet mine informanter. Da analyserte jeg samtalen, og fant spørsmål som skulle stilles videre. I analysen har jeg sett etter fellesnevnerne, mønstre, likheter og ulikheter. Jeg har først sett på datamaterialet som tre uavhengige innsamlinger, deretter sammenliknet og funnet eventuelle regelmessigheter (Nilssen, 2012, s.102). Svarene til mine informanter blir presentert som funn i løpende tekst. Her vil jeg bruke pseudonymene Turid, Frank og Gina.

Mine funn blir presentert etter kategorier som jeg lagde under kodingsprosessen. Kategoriene er basert på ordlyden i problemstillingen, og i hvilke kontekster som funnene framkom i. Funnene blir først presentert i tabell, som utdrag fra kodingsprosessen. Disse kategoriene er *Sammenheng mellom valg av tekst og type lesing, før lesing, under lesing, etter lesing, målet med lesingen og lesing som prosjekt*. En slik tabell blir å finne før hvert funn.

4.1 Sammenheng mellom valg av tekst og type lesing

Det første funnet jeg har valgt å presentere, er sammenhengen mellom valg av tekst og type lesing. Valg av tekst er en oppgave som i stor grad ligger i lærernes hender, da læreplanen ikke lenger sier noe om hvilke tekster som skal leses. Dette gjør at tekstene elevene leser er svært ulike, noe jeg også ser gjennom min forskning. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å fokusere på sakprosa versus skjønnlitteratur, men ser at det er et funn som påvirker leseprosessene hos mine tre informanter. Jeg vil derfor presentere dette som en del av tekstvalg og type lesing. På bakgrunn av informantenes svar, har jeg slått dette sammen flere kategorier: valg av tekst, stillelesing, høytlesing og skjønnlitteratur versus sakprosa, da alle tre informantene snakket om disse faktorene i nær kontekst med hverandre.

Aktivitet	Teksttyper og sjanger		
	Turid	Frank	Gina
Høytlesing	-Skjønnlitterære tekster -Gjerne hele bøker -Tekster velges av lærer	-Sakprosa -Tekster velges av lærer	-Utdrag av skjønnlitteratur -Hele bøker i mattida -Tekster velges av lærer
Stillelesing	-Skjønnlitteratur -Elevene velger selv	-Skjønnlitteratur -Elevene velger selv	-Skjønnlitteratur -Elevene velger selv
Arbeid med sjanger og virkemidler	Tekstutdrag	Tekstutdrag	Tekstutdrag
Litterære samtaler	Skjønnlitteratur	-Prosjektarbeid	Skjønnlitteratur

Tabell 4.1: Utdrag av tabellen for koding.

På spørsmålet om vektlegging av skjønnlitteratur versus sakprosa, var svarene overraskende ulike. Blant mine informanter er det Turid som vektlegger skjønnlitteratur mest, og mener selv at hun bruker for lite tid til sakprosa i litteraturundervisningen. Hun reflekterer over at det kan være fordi sakprosa ofte blir brukt i de andre fagene, men at hun kanskje burde brukt det mer. Da spesielt for å arbeide dypere inn i sakprosa-tekster, slik at elevene bevisstgjøres på for eksempel lesestrategier. Hun tenker at det ville vært lurt av henne å samarbeide mer med faglærerne i begrepsfagene, slik at sakprosa fikk en større plass også i litteraturundervisningen.

Gina vektlegger sakprosa og skjønnlitteratur ganske likt, og prøver å sette de skjønnlitterære tekstene opp mot en sakprosa-tekst, slik at de kan knytte kunnskapen fra de to verdenene sammen. Hun forteller at hun gjerne bruker skjønnlitteratur til å skape fantasi og til å drømme seg bort, mens sakprosaen er det som elevene vil møte i hverdagen. Frank velger helst sakprosa, og begrunner det med at han synes det er enklest å jobbe med. Både for å knytte oppgaver til teksten, men også at de digitale ressursene de har på skolen er gode på arbeid med sakprosa. Han synes at arbeid med skjønnlitterære tekster er tidkrevende, og vanskelig å få til i en hektisk hverdag.

De tre informantene forteller at når lesingen skal foregå på individuelt plan, altså det som framkommer som «stillelesing» (for eksempel lesekvart eller stasjonsarbeid), velger elevene i stor grad tekstene selv. De forteller at de da gjerne bruker skolebiblioteket, men at noen få elever har bøker med hjemmefra som brukes til dette arbeidet. Alle tre sier også at det ville vært enklere å få elevene til å lese mer, og å veilede dem til å velge bedre tilpassende bøker, dersom de hadde hatt mer kjennskap til litteraturen. Dette håper Turid å få en bedre praksis på, på sikt gjennom et mer strukturert skolebibliotek.

Tekster som skal leses høyt og/eller som skal arbeides med, velger informantene ut selv. Disse tekstene finner de enten som utdrag i lærebøkene, på internett eller etter å ha blitt tipset om teksten av andre. Alle skolene som mine informanter jobber på, bruker *Salto* av Gyldendal forlag, som sitt læreverk i norsk. Dette verket inneholder mange tekstutdrag, men Frank peker her på at han velger ut de han tror vil «treffe» elevgruppen best, ut fra tema, språk og lengde. Turid og Gina velger også bort en del, men finner gjerne tekster fra andre kilder, i større grad enn Frank.

Turids erfaringer med høytlesing av skjønnlitteratur, er at det gjerne fungerer best når det leses høyt fra en felles roman. Turid gjør også et poeng av at høytlesing i seg selv har forsvunnet de siste årene, både hjemme og i skolen, og at hun mener det bør være en viktigere del av skolehverdagen. Når hun skal lese en roman i klassen, skaffer hun klassesett av denne via det offentlige biblioteket, slik at alle har tilgang på den samme teksten. Høytlesingen veksler mellom at hun leser høyt, elevene leser høyt (fra det de har i lekse) og noe høres på lydbok. Når hun gjør det på denne måten, føler hun at hun får jobbet godt med teksten, slik at hun også får innsikt i elevenes faktiske lesing og at elevene får øvd på å lese høyt. Hun understreker her at det er viktig at de har hatt i lekse det som skal leses høyt, slik at alle kan være trygge nok til å lese foran andre.

Gina kjører ofte samme modell som Turid, med gode erfaringer. Hun synes det er noe utfordrende å få til felles lesing av en roman, da det nesten alltid er noen borte (stor klasse), og at det derfor er noen som mister en del av poengene i tekstene. Til gjengjeld leser hun i matfriminuttet. Da leser bare den voksne som er i klasserommet i mattiden, og lesingen fungerer som en avkobling. Gina sier at «elevene elsker høytlesing! De storkoser seg, og drømmer seg langt bort, det blir en virkelighetsflukt». Hun poengterer samtidig at det kanskje ikke er det elevene *lærer* mest av, da de synes det er så behagelig å bli lest til, at de glemmer å stoppe opp og spørre dersom det for eksempel er ord de ikke forstår.

Høytlesning av skjønnlitteratur har ikke Frank særlig erfaring med, men han leser mye sakprosa høyt. Da enten som hel klasse, i lese-par eller som grupper. Dette begrunner han med at han synes sakprosa er enklere å lese i fellesskap, samt at det er enklere å jobbe sammen om slike tekster. Her trekker han igjen fram oppgaver tilhørende sakprosa-tekster, som gjerne finnes både i lærebøker og som nettressurs. Franks tilnærming til skjønnlitteratur er dermed noe annerledes enn Turid og Gina.

4.2 Før lesing

Kategori	Turid	Frank	Gina
Før lesing	<ul style="list-style-type: none">- Jobber for lite med lesingen i forkant.- Litt om forfatteren.- Vil ikke fortelle for mye om innholdet, vil beholde spenningen.- Setter meg for lite inn i skjønnlitteratur for elevene.- Snakker om virkemidlene vi skal se etter.	<ul style="list-style-type: none">- Velger tekster jeg tror kan engasjere.- Prøver jeg å få til å se på forfatter, lese på baksiden, gjøre oss litt kjent med det de skal møte. Men det er ikke stort mer enn det- Snakker litt om å legge merke til ord. Utvikle deres ordforråd.	<ul style="list-style-type: none">- Lite arbeid i forkant.- I forkant av utdrag, snakker jeg om virkemidlene som vi skal ha om akkurat i den timen.

Tabell 4.2: Før lesing. Utdrag av tabellen for koding.

Når den skjønnlitterære teksten er valgt, liker Turid å snakke om teksten sammen med elevene, ut fra hvilket formål arbeidet har. Hun forteller at hun ofte snakker om forfatteren først, og på den måten lar elevene reflektere over om de kjenner til denne forfatteren fra før, eller om hen er ny for dem. Hun legger mye vekt på forfatterskap, og at elevene bør kjenne til noen sentrale forfattere- selv om det ikke nødvendigvis er kanonforfattere. Turid mener selv at hun er litt for «dårlig» på å jobbe med tekstene i forkant, fordi hun ikke vil avsløre for mye av handlingen. Hun ønsker at elevene skal skape sitt eget bilde og sine egne refleksjoner, og oppdage teksten selv. Når teksten er snakket om, er det viktig for Turid at teksten leses i fellesskap. Da spesielt når det leses lengre tekster, for eksempel romaner.

Gina jobber også mye rundt lengre tekster som leses sammen, da gjerne på lik måte som den Turid forteller om. Den største forskjellen her er at Gina bruker en del tid på lyrikk og drama. Før tekstene skal leses bruker Gina tid på å gjennomgå sjanger, forfatterskap og eksempler på andre tekster, slik at elevene kan relatere det de skal lese til noe de kanskje har lest før. I forkant av tekstene snakker hun mye om virkemidlene som er tema for norskundervisningen i gitt periode.

Frank forteller at han pleier å snakke om forfatterne i forkant av arbeid med skjønnlitterære tekster. Dette gjør han for å få opp interessen for blant annet bokserier som den enkelte forfatteren har. Dette i tillegg til at klassen samtaler om bokomslag, gjør at bøkene i større grad kan «selges inn» til elevene, altså overbevise elevene om å lese bøkene. Denne aktiviteten har han gjerne på skolebiblioteket, mens elevene velger seg bøker til stillelesing.

Før lesing, men etter valg av tekst, jobber de tre lærerne noe ulikt. Samtidig legger alle tre lærerne, om enn i ulik grad, opp til at elevene skal innom det Langer kaller orienteringsfasen

(Langer, 2011). De nærmer seg teksten, uten å gå inn på selve innholdet. Ifølge Illum Hansen og Gissel, kan dette også kalles førforståelsen. Denne delen gir rom for å kunne gå inn i teksten med *noe* kjennskap, og at det på den måten er lettere å forstå hva som leses.

Samtidig kan man, slik Turid påpeker, avsløre for mye informasjon, og dermed ta fra elevene en del av opplevelsen med å danne egne bilder og fordommer om hva boka handler om. Alle tre bruker tid på forfatterskapet, på bokomslag og lignende, noe som kan gi elevene et førsteinntrykk av boka. Dette omhandler tekstuell literacy, der formålet er å kunne bruke kunnskap om sjanger og andre virkemidler, til å fortolke teksten (Blau, 2003). Om læreren «låser» elevene til en forestilling om hvordan boka er ut fra tidligere forfatterskap, er det i så fall viktig at man lærer elevene å kunne endre mening, og tolke videre som man vil. Dersom man klarer det, vil dette være med på å utvikle elevenes litterære kompetanse.

Selv om Torell (2001) påpeker at konstitusjonell literacy er medfødt, kan det være utfordrende for de svakeste leserne å skape fiksjon av en tekst som enda ikke er lest. På bakgrunn av dette, vil det kunne være nyttig å samtale om både tekst og eventuelt virkemidler før man starter lesingen. Likevel mener Illum Hansen og Gissel (2021, s.65) at det kan være lurt å la sjangerarbeidet vente, slik at elevene kan lage sine egne fordommer, nyanser og forventinger til innholdet.

4.3 Under lesing

Kategori	Turid	Frank	Gina
Under lesing	<ul style="list-style-type: none">- Leser noe høyt sammen- Noen hører lydbok- Snakker om det de har lest, spesielt om vi leser sammen- Jobber med muntlige eller skriftlige oppgaver- Ved stillelesing – for dårlig på oppfølging.	<ul style="list-style-type: none">- Får ikke til noe særlig under lesing, må jeg innrømme.	<ul style="list-style-type: none">- Leser av og til høyt- Noen hører lydbok- Litterære samtaler- Oppgaver- Ved stillelesing er det ingen underveisarbeid.

Tabell 4.3: Under lesing. Utdrag av tabellen for koding.

På spørsmålet om hvordan informantene mine arbeider under lesingen, svarte først alle at de ikke gjorde noe spesielt. Etter litt samtale og refleksjon sammen (jeg og informanten), kom de likevel på flere ting som de gjør underveis, som de egentlig ikke hadde tenkt så mye over. Det alle tre har til felles, er at når elevene leser individuelt i selvvalgte bøker, blir ikke teksten jobbet

noe med underveis. Dette begrunner de med rammefaktorer, som for eksempel elevgruppa, ressurser, tid og rom. Turid sier at hun prøver å få lest litt sammen med elevene en og en, men at tida som regel ikke strekker til.

Når de leser sammen derimot, enten hele bøker eller (lengre) utdrag, forteller Turid at hun legger opp undervisningen slik at hun leser til elevene, elevene får et antall sider å lese i lekse, og at de dagen etter skal lese det som de har hatt i lekse, sammen. På denne måten kan Turid være mer sikker på at alle elevene har fått med seg innholdet- også de elevene som noe lave leseferdigheter. Klassen kan også arbeide med teksten i et sosialt fellesskap. Metoden underveis i lesingen er gjerne litterære samtaler, hvor elevene får reflektere over innholdet sammen. Turid varierer mellom litterære samtaler, både i hel klasse og i grupper, og skriveoppgaver, som for eksempel å skrive om innholdet som de har lest.

Mens Gina leser høyt, leser hun gjerne med lesestopp. Dette betyr at hun stopper opp i teksten, slik at elevene selv kan være aktive medskapere, og for eksempel danne seg hypoteser om videre handling (Håland, 2018). Stoppene underveis kan også hjelpe Gina med å forsikre seg om at elevene forstår tekstens innhold- og at hun kan forklare vanskelige begreper. Litterære samtaler med tilhørende oppgaver er også noe hun bruker en del av. Siden hun har flere minoritetsspråklige inne i norsktimene, påpeker hun at dette er en viktig del av begrepsinnlæringen. Turid og Gina forteller at de øver elevene på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, og har fokus på at en tekst kan forstås ulikt. Frank forteller at han ikke får arbeidet med lesingen underveis, og begrunner dette med stor klasse og manglende ressurser.

Den individuelle lesingen står også som daglig lekse på lekseplanene til elevene i de tre ulike klassene. Slik type lesing (stillelesing, individuell lesing) kan, slik som Ottesen og Tysvær (2017) påpeker i sin forskning, da regnes som «kos». Samtidig sier den andre strategien i Illum Hansen og Gissels modell (2021), at opplevelsen er viktig for elevenes lesing. Det er viktig at de leser for seg selv, og at de øver seg på å lese for opplevelsens skyld- ikke nødvendigvis for å tilegne seg direkte kunnskap. Det er derfor viktig at elevene får lest skjønnlitteratur, og at lærerne legger til rette for slik lesing (Illum Hansen & Gissel, 2021).

Samtidig som at elevene skal trenes på å bli selvstendige lesere, er det en forutsetning at lesingen følges opp, slik at man som lærere kan veilede og har tilsyn med lesingen. Dette understreker informantene at de har lite tid til, og på denne måten kan stillelesingen være en aktivitet som blir gjort av «gammel vane», mer enn som et nyttig redskap i skolehverdagen. Slik selvstendig lesing kaller Blau performativ literacy, og er noe han ser på som en viktig del

av å være en kompetent leser (Blau, 2003). Lærerne har en viktig rolle når elevene skal velge stillelesingsbøker, dersom elevenes performative literacy skal kunne utvikles. Dette er blant annet fordi elevene selv ofte velger det som er kjent, men også trenger noe som er mindre kjent for å kunne utvikle sin evne til å resonnerer, forstå tekstens budskap, karakterer og miljø (Håland, 2018). Underveis i lesingen kan man se at flere av fasene i Langers modell er gjeldende. Både overblikkfasen og førforståelsesfasen lar elevene bevege seg inn og ut av teksten, og bruke egne erfaringer til å forstå tekstens innhold. Dette arbeidet gjøres både individuelt og i fellesskap, og en forestillingsverden skapes ut fra det de ser/finder ut.

I tillegg til stillelesingen som elevene gjør individuelt, vil høytlesingen kunne bidra til et større litterært fellesskap i klassen. Turid og Gina forteller at lærernes høytlesing engasjerer elevene, spesielt når den voksne leser med innlevelse. Samtidig kan høytlesing være med på å la elevene konsentrere seg kun om teksten, uten å måtte bruke energi på å lese selv. Dette vil kunne gi fellesskapet en bedre mulighet til å gå inn i tekstens verden, og forestille seg hvordan for eksempel personer og miljøet ser ut (Langer, 2011). Høytlesing vil da være med på å utvikle den performative literacyen, der elevene øver seg på resonnering og selvstendige avgjørelser angående teksten, reflekterer egne tanker sammen med de andre, som de senere tar med videre inn i den individuelle lesingen.

Informantene har ulike tilnærminger i lesefasen, men både Gina og Turid har gode erfaringer med litterære samtaler som en del av undervisningen. Siden de litterære samtaler kan bidra til en bedre utviklet overføringskompetanse og utføringskompetanse (Torell, 2001), vil slike samtaler være en viktig del av litteraturundervisningen. Samtidig kan det være utfordrende med samtaler i hel klasse når elevene er kommet på mellomtrinnet. Dette fordi lesekompetansen deres gjerne er bedre utviklet enn på småtrinnet, og at det derfor kan være større nytte i å ha de litterære samtaler i grupper (Håland, 2018). Gjennom litterære samtaler, gjerne i grupper, kan elevene veksle erfaringer og sette disse opp mot handlingen i teksten. Dette vil da være med å utvikle overføringskompetansen hos elevene (Torell, 2001).

Slik som Turid og Gina forklarer arbeidet underveis, kan det Blau kaller intertekstuell literacy, og Torells utføringskompetanse, være både i utvikling og til hjelp. De snakker om ulike virkemidler og egne erfaringer, og bruker disse til å analysere teksten (Blau, 2003). Dette gir godt grunnlag for den endelige forståelsen av teksten, men elevene bør være i stand til å utsette endelige konklusjoner til etter de har lest (Blau, 2003). Både for å gi rom for andre sine tolkninger, men også å la egne fordommer «vente litt», fram til at de har lest teksten ferdig.

Turid drar dette fram som ei utfordring, også underveis i lesingen- å legge føringer for arbeidet som er «akkurat passe», og å ikke avsløre for mye. Det kan være utfordrende, men gir elevene mulighet til å bli selvstendige lesere i større grad. Dette er som nevnt det Blau kaller performativ literacy.

Oppdagelsesfasen (undersøkelse) av Illum Hansen og Gissel (2021) peker på de viktige oppdagelsene som elevene kan gjøre underveis i lesingen. Når disse oppdagelsene deles og reflekteres over i et fellesskap, som for eksempel i litterære samtaler, er det viktig at lærerne har lagt grunnlaget for konstruktive tilbakemeldinger og respons, slik som alle tre informantene mine gjør. Ulike tolkninger og erfaringer gir grobunn for uenigheter, men norsk har som en sentral verdi i kjerneelementene at arbeid med tekst skal lære elevene å «håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Frank forteller at rammefaktorene spiller en viktig rolle i hvordan litteraturundervisningen foregår, og er et poeng som også Gina og Turid tar opp. Dette vil jeg anta gjelder flere skoler- ikke bare hos de tre jeg har snakket med. Rammefaktorene er da kanskje en medvirkende årsak til at lesing av skjønnlitteratur ikke når sitt fulle potensiale i skolen, som igjen vil påvirke utviklingen av den litterære kompetansen negativt. Dette er et paradoks, da dybdelæring er en viktig del av LK20, og dagens skole. Når det ikke er nok voksne i norsktimene, blir lesingen en individuell aktivitet, noe som gir lite rom for arbeid med tekstene. Dette fører til at elevene mister en del av stillasbyggingen til deres litterære kompetanse.

Turid og Gina bruker mer felles tid på skjønnlitterære tekster generelt, enn Frank. Årsakene kan være mange, men understreker likevel forskjellen som dagens læreplan gir, mot for eksempel L97, som hadde konkrete tekster som alle skulle lese. I LK20 er tekstbegrepet utvidet, og skjønnlitteratur er sidestilt med sakprosa. I lys av dette ser vi at også Frank jobber med litterær kompetanse, selv om han vektlegger sakprosa mer enn Turid og Gina. Han bruker skjønnlitteratur i form av utdrag til ulike analytiske aktiviteter. Utdrag kan, ifølge Illum Hansen og Gissel (2021), være en måte å få elevene til å sanse teksten selvstendig. Derfor kan også skjønnlitterære utdrag bidra til utviklingen av litterær kompetanse.

4.4 Etter lesing

Kategori	Turid	Frank	Gina
Etter lesing	-Bokanmeldelse og litterære samtaler når vi leser felles bøker. -Stillelesing.. «Da gjør jeg en dårlig jobb, da blir det bokanmeldelse»	- Bokrapport - Bokmelding - Snakke om teksten - Anbefale til andre	- Bokanmeldelse - Boktrailer - Litterære samtaler - Kahoot. Spesielt når vi har om virkemidler i skjønnlitteratur. - Dramatisering. En favoritt!

Tabell 4.4: Etter lesing. Utdrag av tabellen for koding.

Etterarbeid etter lesing av skjønnlitteratur har jeg funnet lite forskning på, og jeg har derfor vært veldig spent på hvilke svar jeg fikk som følge av spørsmålet om dette. Det viser seg at både Turid, Frank og Gina bruker en del bokanmeldelser i sitt etterarbeid. Slike bokanmeldelser bygger de opp ganske likt, der elevene må finne ut litt om forfatteren, skrive hva boka handler om og gi terningkast. Disse bokanmeldelsene vil i stor grad handle om elevenes oppfatning av bøkene som underholdning. Dette gjelder da spesielt stillelesingsbøker, selv om ingen av informantene bruker det kontinuerlig. Alle tre nevner at elevene gjerne viser anmeldelsene fram til hverandre, for å kunne inspirere hverandre til å lese flere bøker.

Turid forteller at hun noen ganger lager oppgaver der elevene må skrive en mer utfyllende bokanmeldelse. I tillegg til at de må skrive om boka og forfatteren, kreves det en utfyllende refleksjon over bokas innhold. Dette gjør at elevene «er nødt» å sette seg litt mer inn i sin egen bok, og faktisk lese teksten for det den er. I tillegg til selve anmeldelsen, legger hun til ulike tekniske krav til oppbygging og digital utforming. Selv om dette er en individuell skriveoppgave, opplever Turid at den får elevene til å samtale naturlig om tekstene de har lest, og dermed skaper et bedre lesermiljø.

Gina bruker også digitale hjelpemidler, blant annet forteller hun om at hun pleier å la elevene lage «boktrailer». Dette er en ren digital presentasjon av boka, som lages som en filmtrailer. Her kan elevene sette sammen bilder, tekst og egne dramatiseringer av handlingen. Hennes opplevelse er at elevene blir engasjerte, og er mer til stede i lesingen i forkant. Boktrailerer fungerer derfor som en gulrot til de som ikke er så glade i å lese. Dramatisering er dessuten noe Gina trekker fram som en «favoritt». Hun påpeker at «dramatisering fungerer kjempebra når det fungerer, men det er svært avhengig av klassen». Hun har blant annet brukt en del eldre tekster til dette formålet, men da gjerne på ungdomstrinnet (for eksempel Romeo og Julie). Både dramatiseringene og boktrailerne gir springbrett til videre samtaler om litteraturen, i tillegg til at hun ser at de andre elevene blir inspirert og ønsker å lese flere bøker.

Når Gina jobber med tekster i sammenheng med sjanger og/eller virkemidler, kjører hun ofte Kahoot (spillbasert læringsplattform). Enten lager hun kahooten selv, eller så lager noen elever den til resten av klassen. Hun opplever at elevene synes det er artig, og at de husker mer av det de har lært når de har Kahoot. I arbeid med slike tekster hender det også at Gina bruker «skriv videre-oppgaver», der elevene lager for eksempel tegneserie eller skriver hva som skjer videre i teksten.

Undersøkellesfasene til Illum Hansen og Gissel (2021) er svært gjeldende for etterarbeidet av skjønnlitteratur. Dette er en verdifull del av litteraturundervisningen, selv om den kan være noe krevende. I beskrivelsen av modellen gjøres det derfor et poeng av å bruke ulike tilnærminger, for eksempel dramatisering, høytlesing og videre skriftlig arbeid. Gjennom etterarbeidet vil også utprøvingsfasen skje; elevene får reflektere over egen forståelse, og eventuelt endre det, etter å ha jobbet med teksten på andre måter enn kun lesing. På grunn av vekselvirkningen i disse fasene, vil de ikke være lineære eller forekomme kun i etterarbeidet. For eksempel vil elevene ikke bare analysere i etterarbeidet- dette er et arbeid som pågår gjennom alle lesefasene.

De funnene jeg har forteller at det er det skriftlige arbeidet som dominerer i etterarbeidet, sammen med litterære samtaler dersom tekstene leses i fellesskap. Dette arbeidet er også viktig i utviklingen av litterær kompetanse, og tas med i Illum Hansens og Gissels fjerde strategi, fortolkningsfasen (2021). Både Blau, Torell og Langer peker også på viktigheten av å kunne analysere en tekst, men spesifiserer ikke dette til en bestemt arbeidsmetode. I skriftlig arbeid kan arbeidet bli individuelt, og de mister det fellesskapet som er en essensiell del av læring (Vygotsky, 1987/2007: Langer, 2011). Samtidig vil individuelle oppgaver gi elevene muligheter til å stå på egne bein, og tørre å analysere slik som de selv ønsker- uten å bli påvirket av de andre. I de litterære samtalene vil elevene kunne analysere sammen, og gi hverandre gode verktøy til å analysere og se sammenhenger i tekster de vil lese senere.

Illum Hansen og Gissel (2021) skriver at dramatisering er et nyttig verktøy i *utprøvingsfasen* (undersøkellesfasen). Her kan elevene prøve ut egne og hverandres fortolkninger, reflektere over dette og utvikle sin evne til å endre syn på egne meninger. Det vil kunne være lettere for elevene å endre sin mening om en tekst, i arbeid sammen med andre, og teksten vil kunne derfor sees på fra ulike perspektiv (Illum Hansen & Gissel, 2021). Likevel kan praktiske arbeidsmetoder også bidra til å styrke elevene i dette arbeidet, for eksempel dramatisering.

Det er lite dramatisering og praktiske oppgaver rettet mot skjønnlitteraturen som blir lest, og kan skyldes ulike ting. Rammefaktorer spiller nok en stor rolle i dette, da for eksempel

dramatisering ikke fungerer i alle klassegrupper, slik som også Gina påpeker. Dramatisering av en lest tekst, vil kunne gi elevene mulighet til å bruke erfaringer som de selv har opplevd, men også erfaringer som de har hentet fra teksten og sette det ut i «virkeligheten» (gjennom en dramatisering). Dramatisering kan dermed bidra til å øke den litterære kompetansen, da spesielt om man ser på Langers tredje fase: Tilbakemeldingsfasen (2011, s.40-41). Elevene bruker det de har lest, og ser på hvordan det kan brukes i det virkelige liv. Dette synes spesielt Turid er viktig- siden hun opplever at elevene har «lite kunnskap om verden generelt». Torells overføringskompetanse er derfor også gjeldende i etterarbeidet, fordi tekst og erfaring settes sammen til en slags helhet.

4.5 Målet med lesingen

Kategori	Turid	Frank	Gina	Notater
Mål for lesingen	«Jeg tror mange elever leser kun for å tilfredsstille meg». - Målet er at de skal lære seg å fantasere, se for seg bilder, lese om andre og sette seg inn i deres situasjoner.	«Jeg tror ikke elevene er klare over målet. Jeg prøver jo å snakke godt og snakke fram å lese bøker. At det kan være å drømme seg bort, og litt sånn virkelighetsflukt. Og, som sagt, jeg sier ordforråd. Det er målet med disse biblioteksbøkene»	«Jeg tror elevene er bevisste på at de må være gode lesere for å se film med tekst, kunne lese bruksanvisning etc.»	Lesing som prosess. Eget funn.

Tabell 4.5: Etter lesing. Utdrag av tabellen for koding.

Lesing er en grunnleggende ferdighet, der målet er å kunne bruke ulike strategier for å hente ut informasjon, tolke og reflektere over teksters innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med lesingen er derfor mye mer komplekst en «bare å lese», og jeg ønsket å finne ut hva mine informanter tenker om elevenes refleksjon over egen lesing. Turid svarer kjapt at hun tror elevene ikke vet hva målet med lesingen er. Hun mener at elevene i stor grad leser for å tilfredsstille hennes «ønske» om at de skal lese. Dette tror hun kommer av at elevene tenker at de kan lese, og at ikke alle ser vitsen med lesingen. Hun jobber en del med at de skal klare å sette seg skikkelig inn i det de leser, slik at de klarer å forestille seg den skjønnlitterære verdenen. Turid har en teori om at spill og tv i stor grad har tatt over for lesingen, men at elevene kanskje ikke forstår viktigheten med å lese også på disse arenaene.

Frank tror heller ikke at elevene er spesielt bevisste på målet med lesingen, og at han ofte hører at elevene synes det er kjedelig eller at de ikke forstår hvorfor de skal lese så mye. Han forteller da at han pleier å argumentere for at deres ordforråd vil bli større av den skjønnlitterære lesingen, og at de vil kunne bruke tekstene som en «virkelighetsflukt». Han tror derfor at å ha

leseøker på skolebiblioteket kan skape en annen opplevelse av lesingen, og at elevene på denne måten tydeligere kan se målet.

I motsetning til de to andre, tenker Gina at elevene er klar over lesingens mål. Hun forteller at hun «nå og da» snakker med elevene om hvorfor lesing er viktig- og hva formålet med å være en god leser er. Hun opplever da at elevene er bevisste på at lesingen trengs for å kunne lese alt fra tekst på film til bruksanvisninger, og gode leseferdigheter derfor gir et mye større handlingsrom. Hun skriver også målet på tavla, for eksempel «hva er en metafor?»

Selv om Gina mener elevene er klare over målet med lesingen, er det ingen av de tre informantene som bevisstgjør målet for arbeid med selve skjønnlitteraturen. Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker at målet for timen(e) bør bestemmes ut fra hva elevene kan få til i sin nærmeste utviklingszone, og at målet bør være synlig for elevene. At målet for skjønnlitterært arbeid blir synliggjort, enten visuelt eller muntlig, vil kunne gi elevene et eierskap til det, og dermed også en større motivasjon. Dette faller under Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, hvor utviklingen skjer i fellesskap på en prospektiv måte (Vygotsky, 1978:2007). Dette peker mot at det vil kunne være positivt for elevenes forståelse for skjønnlitterært arbeid, dersom målet for arbeidet synliggjøres og elevene bevisstgjøres på det.

At Turid har en oppfatning av at elevene leser for hennes skyld, kan antageligvis stemme, dersom elevene ikke er bevisste på målet med det de gjør. Målene for skjønnlitteratur er blant annet å utvikle litterær kompetanse, og å kunne lese en tekst for det den er- ei forestilling av en tenkt verden. Informantene forteller at de ønsker at elevene skal oppnå nettopp dette, å kunne forestille seg det som står, og drømme seg bort i bøkene. Både Frank og Turid sier at de kanskje formidler dette «for lite», og på en måte som gjør at elevene ikke forstår at det er et viktig mål med skjønnlitteraturen. Selv om Ginas elever er bevisste på at lesing er viktig, er ikke elevene nødvendigvis bevisste på hva *skjønnlitterær* lesing kan bidra til. Målene med skjønnlitterært arbeid (og norskundervisning generelt) kommer ofte for utydelig frem, skriver Blikstad-Balas & Rose (2020) som et av punktene i LISA-studien.

Dette funnet tyder på at lærerne selv kanskje ikke er helt bevisste på at målet med skjønnlitterær lesing er litterær kompetanse, framfor lesing som ferdighet. Svaret på dette hadde kanskje kunnet kommet tydeligere fram dersom jeg hadde stilt spørsmålet om mål for undervisningen på en annen måte. Dessuten kan man i læreplanen se at litterær kompetanse, ut fra modellene til Torell, Blau og Langer, er et mål etter 10.trinn, og at det derfor ikke er et mål i seg selv at

elevene må ha litterær kompetanse etter barneskolen. Dette er kanskje derfor ikke like viktig for lærere på mellomtrinnet, som for lærere på ungdomsskolen.

4.6 Lesing som prosjektarbeid

Kategori	Turid	Frank	Gina	Notater
Lesing som prosjekt	-Morsom måte å jobbe på. -Tverrfaglig leseprosjekt (Roald Dahl) - God erfaring	-Tverrfaglig leseprosjekt (Roald Dahl) - Ønsker å få til mer av den type arbeid -	- Ti for ti - Lesemesteren	Lesing i prosjektarbeid, eget funn.

Tabell 4.6: Etter lesing. Utdrag av tabellen for koding.

Lesing som prosjekt er et morsomt funn som alle mine informanter snakket varmt om. Deres erfaringer er at slike prosjekt gir elevene mye større leseglede enn å lese både individuelt og i hel klasse. Turid forteller at hun var pådriver for et leseprosjekt om Roald Dahl på mellomtrinnet. Dette prosjektet var også Frank med på. Prosjektet gikk på tvers av klassene, der elevene ble fordelt i grupper. Hver gruppe fikk «gruppesett» av ei bok av Roald Dahl. På hver gruppe var det 2-3 voksne som fulgte opp lesingen. I gruppene fulgte de Turids «mal» på felles lesing, ved at de leste høyt for hverandre, hørte litt lydbok og hadde lekse fra boka. Alle på gruppa leste samme bok.

Etter hver leseøkt hadde de litterære samtaler om det de hadde lest, med fokus på både innhold og forfatterskap. Elevene skulle også gjøre noen karakteranalyser, samt noen skriveoppgaver i forbindelse med tekstene. I tillegg jobbet de med en praktisk oppgave i forbindelse med sin tekst. For eksempel sydde elevene som leste *Heksene*, ei heks. Elevene som hadde *Charlie og sjokoladefabrikken* lagde sjokoladefabrikk, med sjokolade som de serverte de andre. Etter endt lesing hadde de ulike gruppene ulike etterarbeid, for eksempel bokanmeldelse.

Både Turid og Frank har et ønske om å få til flere slike prosjekter i løpet av året, da de ser potensialet i å bruke en skjønnlitterær tekst som utgangspunkt for tverrfaglig arbeid. Dessuten har de erfart at prosjektet ga et løft til de elevene som kanskje ikke er de sterkeste leserne, siden de fikk lese sammen på tvers. Prosjektet er derfor inkluderende, da samtlige elever på mellomtrinnet deltar- også de elevene med spesialundervisning og norsk som andrespråk. Dessuten blir rammutfordringene løst ved at elevene arbeider på tvers av trinn og nivå.

Gina forteller om en annen tilnærming, der hun benytter seg av digitale leseprosjekt. Hun bruker både *Ti for ti* og *Lesemesteren*. *Ti for ti* er en leseaksjon med nynorske antologier, som er utviklet av foreningen !Les. Her får elevene lese utdrag fra nyere nynorske tekster, både

skjønnlitterære tekster og sakprosa. Når klassen har meldt seg på, kan de arbeide med oppgaver som hører til tekstene, samt delta på konkurranser. Gina forteller at dette gjør nynorsk mer attraktivt, og at flere etter hvert ikke legger merke til at de leser på nynorsk en gang. Klassene lager bokanbefalinger, og presenterer de ulike tekstutdragene for hverandre.

Lesemesteren er et digitalt bibliotek med bøker fra ulike forlag, som er tilpasset barn og unge. Underveis i lesingen er det ulike quizer, oppgaver og andre motivasjonsskapende elementer som kan øke lesegledden. Her kan elevene lese både utdrag og hele bøker i ulike sjangre. I tillegg kan både elever og lærere gå inn å følge statistikk over det som er lest, og hvordan oppgavene er besvart. Dette syns Gina er en god måte å sjekke om elevene har lest, og om de har fått med seg innholdet. Lesemesteren bruker Ginas elever som regel når flere skal lese bøkene sammen, slik at lesegledden kan etableres i et fellesskap. Gina forteller her at den største utfordringen med dette prosjektet er at det er flest utdrag som kan leses, og at det er ei utfordring å få tak i hele boka mens interessen er på topp.

Slike prosjekter er, i tillegg til felles lesing i klasserommet, med på å styrke elevenes litterære kompetanse. Ifølge Culler (2002) må litterær kompetanse utvikles gjennom et fellesskap, ikke bare som individuell prosess. Lesing gjennom prosjektarbeid vil elevene kunne være i den proksimale utviklingssonen, og hjelpe hverandre til å få bedre forståelse av ulike tekster (Vygotsky, 1978/2007). Ved at elevene blandes i for eksempel «Roald Dahl-prosjektet», kan elevene på ulike nivå lese sammen, få en felles forståelse av fortolkning av tekst, og lære av hverandre hvordan de kan lese det som står «mellom linjene».

Også i forbindelse med lesing som prosjekt viser det seg at informantene ikke har eksplisitt fokus på litterær kompetanse. Fokuset ligger gjerne i lese lyst, lese motivasjon og utholdenhet til å lese hele litterære verk. I tillegg kommer målet om at elevene skal ha kjennskap til tekster og forfattere. I prosjektarbeid kan det være ideelt å ha fokus på ulike områder med litteraturen, slik at man får dekt flere mål i samme prosjekt. Slik som Turid også påpeker, kan prosjekt som *Roald Dahl-prosjektet* utvides til flere fag, men også utvides innad i norskfaget. Her kan blant annet sjanger og virkemiddelarbeid være en del av prosjektet, slik at det daglige litterære arbeidet kan settes i enda større sammenheng med prosjektarbeidet.

I prosjektarbeid vil det ligge til rette for at alle faser og kompetanser i modellene skal kunne utvikles. I slikt arbeid vil det gjerne legges vekt på både individuell lesing og lesing i fellesskap, noe som gir en mulighet for en mer inkluderende litteraturundervisning. Det vil gjerne også være en mer konkret plan over lesing, og kanskje vil det også foreligge spesifikke oppgaver til

hver lesefase. Dessuten vil Langers kreativitetsfase kunne oppstå oftere, nettopp på grunn av de faste rammene og aktivitetene som et prosjektarbeid i litteratur kan gi. I denne lesefasen har man fått tilstrekkelig ut av teksten slik at man har forstått sammenhengen i teksten, samt kan sette kontekstene i tekst og virkelighet sammen. Forestillingsverdenene til individene vil kunne påvirke fellesskapet, som igjen kan gi store muligheter for videre refleksjon og arbeid rundt tekstenes mening.

Årsaken til at jeg har tatt *lesing som prosjektarbeid* med som et funn, er nettopp for at den litterære kompetansen vil kunne være i større utvikling i et prosjektarbeid, enn i ei ordinær undervisning. For eksempel vil elevene til Frank kunne få større kjennskap til skjønnlitteratur gjennom et slikt prosjekt, og Ginas elever vil kanskje kunne få se sammenhengen mellom skjønnlitteratur og sakprosa (avhengig av type prosjekt). I prosjektet om Roald Dahl viser Turid og Frank til inkluderende undervisning, da samtlige elever kunne delta på prosjektet, uavhengig av for eksempel spesialundervisning.

5.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg hatt som hensikt å finne ut hvordan litteraturundervisningen til tre norsklærere er lagt opp, og da spesielt hvordan de jobber med skjønnlitteratur. Siden tekstbegrepet er utvidet i de nyere læreplanene, har litteraturundervisningen også blitt endret. Å arbeide med tekst betyr ikke lenger å arbeide med for eksempel en roman, og det ikke lenger definerte forfatterskap som legger føringer hva som skal jobbes med. En tekst kan omhandle alt fra sangtekst, multimodale tekster til romaner, og det er opp til hver enkelt lærer hva som skal arbeides med. Det er dessuten få konkrete kompetansemål for skjønnlitteratur i LK20, men mål hvor sakprosa og skjønnlitteratur er sidestilt med hverandre. Dette vil gi ulike tilnærminger i litteraturundervisningen, som avhenger av lærernes subjektive holdninger til ulike litteratur. Siden *min* subjektive holdning er at det ligger mye ubrukt potensiale i skjønnlitterære tekster, og at lesing av skjønnlitteratur har unike muligheter til blant annet tverrfaglig arbeid. Jeg synes derfor det har vært interessant å sett hvordan andre jobber, og har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med skjønnlitterære leseprosesser på mellomtrinnet?*

Litterær kompetanse er det som jeg har tatt utgangspunkt i, slik Culler definerer begrepet, i lys av modellene av litterær kompetanse av Torell, Blau og Langer. Disse har vært i fokus gjennom funn og drøfting. I tillegg har jeg hatt Illum Hansen og Gissel (2021) sine lesefaser i sentrum. Denne modellen kan brukes både for å se på det didaktiske perspektivet, men også når man ser på elevers tilnærming til tekst. For å konkretisere mer hva jeg hadde ønske om å finne ut av, har jeg brukt to forskningsspørsmål med utgangspunkt fra fokusområdene. Forskningsspørsmålene mine vært:

- *Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?*
- *På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?*

Jeg har gjennom semistrukturerte intervju hatt samtaler med informantene mine, og fått et innblikk i hvordan de jobber med skjønnlitteratur. Svarene til de to mest erfarne lærerne, Turid og Gina, var mer like enn hos læreren med minst erfaring. Dette er nok ganske naturlig, men likevel interessant. Alle mine tre informanter forteller om at skjønnlitteratur i stor grad blir brukt som «kos» og for å stimulere leselyst. Dette gjenspeiler også hva LISA-studien avdekket. Det er bra at elevene lærer at å lese kan være koselig, en virkelighetsflukt og en måte å «koble av» på, slik at skjønnlitteratur faktisk blir lest. Spesielt høytlesing kan være med på å gi elevene

tilgang på en forestillingsverden, som kan videreføres til den individuelle lesingen. Likevel ser jeg hvilke begrensninger denne tilnærmingen til litteraturen gir. Blant annet kan innholdet og formålet med selve teksten komme bort, fordi elevene ikke arbeider med teksten utover lesingen. Dette er ikke helt optimalt, med tanke på utviklingen av litterær kompetanse hos elevene.

En annen side av dette, er at de skjønnlitterære tekstene som blir brukt til annet enn kos, gjerne er utdrag som brukes i forbindelse med sjangerarbeid og arbeid med virkemidler. Alle mine informanter peker også på rammefaktorer som manglende ressurser som en viktig faktor for hvordan skjønnlitteraturen leses, og følges opp. Rammefaktorene avhenger selvsagt fra skole til skole, men en gjengående utfordring er mangel på ressurser og tid. Informantene påpeker at arbeid med hele romaner tar mye tid, og det ikke alltid er rom for å ta seg den tiden det tar. Da velges det løsninger som er mer tidsbesparende, som for eksempel stillelesing.

5.1 Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?

Mine tre informanter bruker skjønnlitteratur i sin undervisningspraksis, men har ulike tilnærminger til litterær kompetanse. Frank benytter seg av individuell lesing av skjønnlitteratur, der målet er å få et større ordforråd og å lese for egen fornøyelse. Også utdrag jobbes det helst individuelt med. Utdrag støttes av Illum Hansen og Gissel (2021) som et godt redskap for elevene til å øve seg på å sanse, og dessuten å øve seg på sjangerarbeid. Utdrag er derfor viktig i utviklingen av litterær kompetanse, selv om utdrag alene ikke kan bidra til hele utviklingen. Dessuten er utdrag mer «overkommelig» med tanke på rammefaktorer som tid og ressurser, enn det hele bøker er. Likevel kommer man ikke bort fra at det ligger store muligheter for å bygge gode stillas til utviklingen av litterær kompetanse, gjennom lesing av individuelle tekster.

Turid og Gina bruker hele romaner i sin undervisning, og på denne måten legger til rette for at elevene kan utvikle sin litterære kompetanse gjennom arbeid med ulike tekster. I tillegg skjer dette arbeidet i fellesskap, gjennom litterære samtaler og andre aktiviteter. Ved å bruke enda flere lengre tekster i undervisningen, vil elevene få enda større mulighet til å etablere litterær kompetanse, og bedre utgangspunkt for videre utvikling videre i skoleløpet. Både Turid og Gina begrunner arbeidet med hele bøker med at elevene vil få en bedre forståelse av helheten av hva teksten handler, mot at de leser et utdrag.

Gina snakker jevnlig med elevene om lesingens formål, da gjerne om lesing som ferdighet. Turid og Frank mener at elevene ikke er (nok) bevisste på målet med lesingen, og mener selv de kanskje formidler dette for lite. Den litterære kompetansen bygger blant annet på å kunne bruke erfaringer fra virkeligheten inn i teksten, men også erfaringer fra teksten til virkeligheten (Torell, 2010; Blau, 2003; Langer, 2011). Dette ser ut til at mine informanter har lite fokus på, som også kommer frem i for eksempel LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Likevel arbeider både Gina og Turid med skjønnlitteraturen de leser med elevene, dersom de leser en felles tekst, noe som styrker den litterære kompetansen.

I prosjektarbeid viser det seg at litterær kompetanse er mer fremtredende, og får større fokus. Dette kommer nok av arbeidsmetodene som brukes, og at litteraturen blir jobbet med både individuelt og felles, gjennom alle lesefasene. I tillegg løses ressursmangelen ved at flere klassetrinn slås sammen- positivt for lesere på ulike nivå, for fellesskapet og for utviklingen av den litterære kompetansen. Prosjektarbeid som *Lesemesteren* er mer individuelt rettet, og kan i større grad bidra til leselyst og fungere som en inngang inn til den store litterære verdenen.

I sum forteller dette meg at informantene mine i stor grad gir undervisning som fremmer litterær kompetanse, men at de bruker ulik litteratur og ulike arbeidsmetoder for å oppnå dette. De er alle tre veldig bevisste på sin praksis, og ser både positive og mindre positive sider ved egen litteraturundervisning. Likevel ser vi gjennom studien at ikke alle bruker hele skjønnlitterære tekster i litteraturundervisningen, noe som vil kunne påvirke utviklingen av litterære kompetanse. Det kommer også frem at informantene er ikke nødvendigvis like bevisste på målet med lesingen. Ved å skape større bevissthet rundt dette, kan elevene i større grad *forstå* hvorfor de skal lese, og dermed også øke lesemotivasjon og leselyst (Slemme, 2010).

5.2 På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?

Uten at informantene mine er bevisste på det, jobber de ut fra Illum Hansen og Gissels (2021) lesefaser, da spesielt Turid og Gina. Disse fasene er ikke lineære, og kan derfor ikke fastsettes opp mot fasene *før*, *under* og *etter* lesing. Jeg har likevel valgt å se disse i sammenheng med hverandre, og opp mot skjønnlitterært arbeid. Disse fasene gjelder også i hovedsak når det kommer til lesing av felles skjønnlitterære tekster, da stillelesing foregår så og si på et individuelt plan, gjennom alle faser.

Frank arbeider ikke med skjønnlitterære tekster i fellesskap, sett bort fra utdrag i forbindelse med sjangerlære og undervisning om virkemidler. Når klassen stilleleser, arbeider de noe med teksten før og etter lesing, men det blir litt sporadisk. I prosjektarbeid (for eksempel Roald Dahl-prosjektet) arbeider Frank gjennom lesefasene på lik linje som Turid gjør. Dette begrunner han med rammefaktorer, og at det er enklere å få til arbeid rundt sakprosa enn med skjønnlitteratur. Som nevnt i kapittel 4.0 er rammefaktorene en viktig forutsetning for arbeid med skjønnlitteratur (og undervisning generelt).

I førlesingsfasen av en skjønnlitterær tekst, retter alle mine tre informanter fokus mot forfatter. De henter blant annet frem erfaringer og førkunnskaper om det elevene vet fra før om sjanger, forfatter, andre bøker av forfatteren, samt snakker litt om hva boka handler om. Sett i lys av Illum Hansens og Gissels modell, er dette *førforståelsesfasen*. Å arbeide med førforståelsen er også et ledd i modellene til Blau, Torell og Langer (2003:2010:2011), og er en av flere forutsetninger i utviklingen av litterær kompetanse. Det er viktig her at lærerne ikke sier for mye om innholdet eller sine meninger om teksten, slik at elevene får bruke sin kunnskap til å danne seg en mening som det som kommer (Illum Hansen & Gissel, 2021). Dette påpeker Turid som ei utfordring.

Under lesing skal elevene sanse teksten gjennom konsentrert og oppmerksom lesing, ifølge *opplevelsesfasen* (Illum Hansen & Gissel, 2021). Dette jobbes det med både i stillelesing og i felles lesing, spesielt om det legges til rette for at lesingen skal foregå i rolige omgivelser, slik som mine informanter gjør. Videre i arbeidet underveis i lesingen, skal elevene dele umiddelbare reaksjoner, refleksjoner og bruke analyseverktøy til å forstå teksten. Dette gjør Turid og Gina gjennom litterære samtaler, både i hel klasse og i små grupper. Dette er helt i tråd med Illum Hansen og Gissels *undersøkelse og fortolkning*.

Litterære samtaler er en viktig del av utviklingen av litterær kompetanse, og brukes av informantene både under og etter lesing. Etter lesingen arbeidet informantene gjerne med skriftlig arbeid, for eksempel i form av en bokanmeldelse. Disse bokanmeldelsene påvirkes gjerne av at bøkene er lest som underholdning/for «kos», og handler ofte i stor grad om elevenes opplevelser av boka. Det er derfor viktig å sette et litt mer analytisk fokus på disse oppgavene, slik som Turid gjør. På den måten vil elevene bli «tvunget» til å lese bøkene på en mer nøye og nyansert måte. Andre arbeidsmetoder i etterarbeidet er kanskje mer nyttig, sett i forhold til litterær kompetanse. Dramatisering er et godt eksempel på dette, noe som Gina snakker om med god erfaring.

Mine informanter legger altså opp litteraturundervisningen i samsvar med lesefasene til Illum Hansen og Gissel. Det jobbes noe ulikt, og det er interessant at den informanten med ferskest utdanning jobber minst bevisst mot dette. Samtidig har de andre to, Turid og Gina, såpass lang erfaring, at undervisningen deres i stor grad er erfaringsbasert. Det kan selvsagt også være variasjoner i utdanningsinstitusjonene for lærerutdanningene som gir slike ulikheter (apropos mindre konkrete læreplaner). Gjennom kontinuerlig arbeid med tekstene som leses, vil elevene kunne bruke tekster som verktøy i forbindelse med andre fag og i andre sammenhenger.

5.3 Implikasjoner av studien

Siden denne studien er basert på data fra bare tre informanter, som alle arbeider i samme område, vil det være vanskelig å generalisere. Dette har heller ikke vært hensikten. Jeg har kun sett på hvordan disse tre arbeider med skjønnlitteratur på mellomtrinnet, og hvilket fokus de har på litterær kompetanse og undervisningen delt inn i lesefaser. Studien er et lite bidrag til forskning på litteraturundervisningen på mellomtrinnet, og for å kunne sette mer søkelys på litterær kompetanse relativt tidlig i skoleløpet.

Jeg hadde kanskje fått større variasjoner og andre svar, dersom jeg hadde brukt informanter fra ulike steder i landet. Likevel gir denne studien et signal på hvordan norsklærere jobber, og dette står også i samsvar med blant andre LISA-studien. På grunn av rammefaktorer kan det være store forskjeller på området, blant annet fordi læreplanen ikke lenger har like konkrete mål som tidligere. Likevel har jeg fått grundige svar og utdypende samtaler med mine informanter, og derfor fått en god innsikt i deres arbeid.

Litterær kompetanse er komplekst, og er noe som arbeides med over tid. Siden denne studien er gjort på mellomtrinnet, kan funnene som peker på at det ikke jobbes så mye systematisk med skjønnlitteratur skyldes at dette får større fokus videre i skoleløpet. Uansett skal litterær kompetanse være under utvikling på barneskolen, og lærere må være bevisste på dette. Selv om ingen av informantene mine nevner litterær kompetanse eksplisitt, ser jeg at de arbeider med det gjennom sitt arbeid. Under intervjuene påpekte informantene at det var nyttig å bli intervjuet, slik at de selv ble bevisste på egen praksis. Det er likevel viktig å oppmuntre og stimulere til leselyst, uten *for* mye fokus på den litterære kompetansen.

Sett litt stort på funnene i denne studien kan læreplaner og metodefriheten til lærerne kanskje både diskuteres og problematiseres. Lærernes metodefrihet tenker jeg man skal beholde, men

kanskje heller sette et større søkelys på emner, for eksempel skjønnlitteratur, som vi i dag ser at det jobbes ulikt med. En av grunnene til at det jobbes ulikt, kan være at tekstbegrepet er såpass utvidet, og at det derfor blir litt høytsvevende. Da er det fint å ha metodefrihet, slik at man kan gjennomføre for eksempel prosjektet *Roald Dahl*. Metodefriheten gir dessuten rom for enda større individuelle tilpasninger, som viser seg å være i stadig større fokus. Når det kommer til læreplaner har vi akkurat fått en ny, LK20. Som mine informanter sier, kommer det an på elevgruppa hvilke tekster vi velger. Det vil derfor være litt utdatert å skulle ha en læreplan som forteller hva vi skal lese når. Når det er sagt, vil det vært nyttig dersom det forelå noen konkrete mål som retter seg mot skjønnlitteratur- slik at det kanskje ville vært mer søkelys rundt slik litteratur.

I løpet av mine fem år på Nord universitetet Nesna har vi hatt mye litteraturundervisning. Kanskje gjelder ikke dette alle. Frank hadde kanskje ikke like mye i din utdanning et sted sør for Trondheim? Derfor vil det, også der, være hensiktsmessig å ha det litt likt, slik at ikke ulikhetene kommer så tydelig frem. Likevel vil det alltid være forskjeller- fordi vi lærere er forskjellige. Utvidet praksis ville kanskje vært hensiktsmessig, for eksempel at siste studieår var et praksisår. Da kunne det foreligget en del konkrete mål for lærerstudenten, for eksempel at det skulle vært jobbet med skjønnlitteratur. På denne måten ville selvsagt ikke ulikhetene blitt borte, men forskjellene kunne kanskje blitt mindre Dette året ville også gjort praksissjokket mindre, og lærere hadde fått prøvd ut ulike ting før de gikk ut i skolen.

For at skjønnlitteraturen skal komme mer på banen igjen, tror jeg vi er nødt til å sette et spesifikt fokus på det, samt at norsklærere- både i lærerutdanninga og i skolen, blir bevisstgjort på hva som finnes av muligheter. Det ligger for eksempel masse bøker i ulike digitale bibliotek. For de som allerede jobber med skjønnlitteratur, ville det vært nyttig å få påfyll. Ikke minst vil mer forskning innen dette feltet på mellomtrinnet være med på å løfte det frem i lyset. Kanskje er potensialet som ligger i skjønnlitteratur for lite forsket på mellomtrinnet, og at skjønnlitteraturen derfor ofte blir brukt til «kos». Videre forskning kan være å gjøre en studie à la LISA-studien på mellomtrinnet, for å få en bredere innsikt i hvordan det jobbes med skjønnlitteraturen generelt. Det ville nok også vært hensiktsmessig å gjøre en undersøkelse på hva lærere legger i litterær kompetanse, og ut fra dette se hvordan de jobber. Også målet med skjønnlitterær lesing ville vært interessant å undersøke blant elevene, og hvilket syn de har på målene innen litterære kompetanse.

Jeg vil påstå at skjønnlitteratur har et stort ubrukt potensial. Å lese litteraturen for selve litteraturen sin del, og bruke meninger, refleksjoner, holdninger og kunnskap man får gjennom den, vil kunne bidra i arbeid med blant annet de tverrfaglige temaene. Dette vil skape selvstendige lesere, som er i stand til å bruke litteraturen til andre ting enn «kos». Gjennom denne studien har jeg sett at skjønnlitteratur brukes i relativt liten grad nettopp som litteratur i seg selv, heller et redskap til individuell lesing og arbeid med sjangre og virkemidler. Jeg tror elevene trenger å lese mer skjønnlitteratur, og se sammenhengene mellom tekst og virkelighet, lese for å komme «drømme seg bort» og for å kunne bruke egne erfaringer til å lese tekster. Å utvikle litterær kompetanse gjøres over tid, og det krever mye arbeid med tekst. Det krever litteraturundervisning som legger til rette for arbeid med ulike tekster. Som Astrid Lindgren en gang sa «Bøker trenger barnas fantasi, det er sant. Men det er enda mer sant at barnas fantasi har behov for bøker for å kunne leve uten bøker» (u. å).

Litteraturliste

- Blau, S.D. (2003) *The Literature Workshop: Rethinking the classic problems of instruction*.
- Blikstad- Balas (2016) *Literacy i skolen*. Univeristetsforlaget
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- Cappelen Damm Undervisning (2022) *Hvordan kan vi bruke tekster på måter som engasjerer?* [Video].
<https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/cdtv/norsk/article.action?contentId=200481&fbclid=IwAR3olCOUUeksZhebj4RtbTiQKwVosHrn6mLI6bPWfmF1 Js6aN3hHVpDNt8>
- Culler, J. (2002) *Structuralist poetics*. London: Routledge
- Elisenberg, M. & Häbler, C. (2022) Litteraturredaktikk som bro mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. I Maguesten, M & Spernes, K. (red.), *Overganger i skolen* (199-214). Univeristetsforlaget
- Fodstad, L.A & Gagnat, L.H (2017) Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren* 40 (4) 1-20.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Gabrielsen, L.I & Blikstad-Balas (2020) Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda* 107 (2) s. 85-99. <http://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, L. I & Oksbjerg, M. (2022) Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 106 (1) s. 56-68. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/npt.106.1.6>
- Hjellup, L.H. & Hadland, S. (2022) *Leseglede i barnehagen:10 nøkler til god lesekultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Håland, A. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I Hjellup L. (red.), *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen*.(kap.2). Cappelen Damm Akademiske.
- Illum Hansen, T. & Gissel, S.T. (2021) *Tilbake til teksten*. Hans Rietzels forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2021) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (utg.6) Abstrakt forlag.

- Johansson, K. (2016) Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et essay i vitenskapsteori. *Norsk forening for musikkterapi*. [Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori — Norsk forening for musikkterapi](#)
- Kjelen, H. (2015) Litterær kompetanse: Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica* 9 (1) 1-20. [Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Kjelen, H. (2022) Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, 48 (1) (2-6). <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Kvale, S, & Brinkmann, S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal akademiske.
- Kvale, S, & Brinkmann, S. (2021) Det kvalitative forskningsintervju (utg.3) Gyldendal akademiske.
- Körling, A-M. (2015) *Verdt å vite om høytlesing* (Mellemstrand, T., L. Overs.). Infovest forlag. (Opprinnelig utgitt i 2012).
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i norsk (NOR01-06)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Langer, J. (2011) *Litterära föreställingsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Sörmark, A. Overs.). Daidalos AB
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademiske
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole- fornyelser av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
- Ottesen, T. & Tysvær, A. (2017) Skjønnlitteratur for kosen: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren* 40 (4). 53-67.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i fremtidens skole. I Hjellup L. (red.), *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen*.(kap.1, s.27). Cappelen Damm Akademiske.

- Penne, S. (2012) Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. Matre. S, Sjøhelle, D., Solheim, R. (red.) *Teori om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, E. (2017, 14.mars). Litterær kanon i skolen: Finn fram Nordahl Rolfsen! *Dagavisen, Debatt*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/03/14/litteraer-kanon-i-skolen/>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas (2019) Hele tekster versus utdrag- hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of literacy research* 5 (1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/hele-tekster-versus-utdrag--hvilke-tekster-velger-norsklarerne/>
- Torell, Ö. (2010) *Literary competence beyond conventions*. Scandinavian Journal of educational research.
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Dybdelering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/>
- Vygotsky, L. (2007) *Interakjson mellom læring og utvikling* (B.Christensen). I E.L Dahle (5.utg. S.151-165). Gyldendal akademiske. (*Mind of society, 1978*).

Vedlegg 1 Søknad Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

09.12.2022

Referansenummer

644125

Vurderingstype

Automatisk

Dato

09.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig

Renate Nordnes

Student

Barbro Kjellbakk Halvorsen

Prosjektperiode

22.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan et utvalg lærere på mellomtrinnet bruker skjønnlitteratur i klasserommet, med fokus på etterarbeid. Bakgrunnen for forskningsprosjektet er å undersøke hvordan skjønnlitteraturen blir brukt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningen skal, sammen med annet forskningsmateriale, danne grunnlaget for min masteroppgave som skal leveres i mai 2023. Årsaken er både at det finnes relativt lite forskning på feltet, samt å bedre egen praksis.

Problemstillingen for oppgaven er *Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med skjønnlitterære leseprosesser?*

- *Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?*

- *På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitetet er ansvarlig for prosjektet.

Min veileder er Renate Karin Nordnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget inneholder både ulike kjønn, ulike skoler og ulike erfaringer. Du blir bedt om å delta fordi du er norsklærer på mellomtrinnet.

Utvalget er valgt ut på bakgrunn av kjennskap til informantene, gjennom egen praksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningen jeg skal foreta blir gjort gjennom semistrukturert intervju, hvor dere vil få tilsendt en intervjuguide i forkant av selve intervjuet.

For deg vil ikke deltakelse av denne undersøkelsen innebære særlig mye utover selve intervjuet. Alle resultater og besvarelser anonymiseres. Skolens navn vil heller ikke bli brukt i masteroppgaven.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydfil, godkjent av NSD (Norsk senter for datainnsamling), og vil lagres sikkert. Dere vil selvsagt få mulighet til å lese over transkriberingen når dere måtte ønske. Grunnen til at jeg velger å bruke lydopptak, er for å få mest mulig korrekte data.

Opptakene blir slettet etter at de er transkribert. Transkriberingen vil være 100 % anonym.

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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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.

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

Verken navn eller skole vil komme frem i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023. All informasjon vil da makuleres, både lydopptak og transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord universitetet ved Barbro Kjellbakk Halvorsen. Veileder Renate Karin Nordnes.
- Vårt personvernombud.

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

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

Med vennlig hilsen

Barbro Kjellbakk Halvorsen
Våren 2023

Masteroppgave, Maglu 2018

Barbro Kjellbakk Halvorsen

Tlf.: 99244562

Maglu 2018 1-7

Nord universitet Nesna

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med skjønnlitterære leseprosesser *på mellomtrinnet*?

- *Hvilke forståelser av litterær kompetanse kommer til uttrykk i det lærerne sier om sin undervisningspraksis?*

- *På hvilke måter legger lærerne opp til undervisning delt inn i lesefaser?*

Hva tenker du om forholdet mellom sakprosa og skjønnlitteratur?

- Hvorfor?

Hva vektlegger du mest av skjønnlitteratur og sakprosa?

Hvilke tekster leses i klassen?

- Hvordan velger du litteratur som skal leses?
- Benyttes hele tekster eller utdrag?
- Velger du tekstene som skal leses, eller velger elevene dette selv?
 - Læreboka, utdrag vs. hele bøker
- Bruker du både episke tekster, lyrikk og drama?

Skjønnlitteratur i klasserommet

Hvilke undervisningsmetoder bruker du i forbindelse med skjønnlitteratur?

- Hvordan arbeider du/dere med skjønnlitteraturen før, under og etter lesing?
 - Hva gjør du før dere leser ei bok?
 - Hvordan jobber du underveis?
 - På hvilken måte jobber du etter at tekstene er lest?
- Hvorfor gjør du det slik?

Når elevene leser skjønnlitteratur i klasserommet- hva er målet?

- Er elevene selv bevisste på målet med lesingen?
-

Hvor stor rolle spiller rammefaktorene inn på måten du jobber med skjønnlitteratur på?

Til informanter med lengst erfaring: Når Lk06 kom, ble kanonlitteraturen fjernet fra læreplanmålene i norsk, hvordan påvirket dette ditt arbeid med skjønnlitteratur i norsk?

- Hva med LK20?
- Har du brukt skjønnlitteratur i arbeid med tverrfaglige tema?

Har du endret måten å jobbe med skjønnlitteratur på?

- Eventuell hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan ville du jobbet med skjønnlitteratur i klasserommet, dersom du hadde hatt mer tid?