



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Skjønnlitteraturens dannelsespotensial

Et casestudium om lærernes didaktiske tilnærminger til skjønnlitteratur

Mathilde D. Rørnes & Beate I. Furu

Masteroppgave i LRU – 3901F

Mai 2019.



Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen er å undersøke hvordan lærerne arbeider med skjønnlitteratur i et danningsperspektiv. For å svare på forskningsspørsmålet har vi valgt en kvalitativ tilnærming, der vi har brukt observasjon og intervju for å samle inn datamateriale. Vår empiri inneholder derfor både observasjonsutdrag og intervjuutsagn. Studiet ble gjennomført på to ulike skoler, og med to lærere der den ene arbeidet på 5. trinn og den andre på 7. trinn. Våre funn viser at litterære samtaler og produksjon av tekst ble brukt gjensidig i arbeid med skjønnlitteratur, og ga elevene mulighet til å ta del i et tolkningsfelleskap der deres tanker og refleksjoner ble utfordret. I de litterære samtalene undersøkes teksten innhold, form og språk. Dette kan utvikle elevenes etiske og estetiske dømmekraft og bidra til danning. Produksjon av tekst blir brukt som en forlengelse av den litterære samtalen, der elevene får bruke litteraturkunnskapene til å produsere egne tekster. Gjennom å produsere egne tekster kan elevene utvikle seg til å bli språk – og formsikre, noe som kan bidra til danning ved at elevene kan bli aktive deltakere i tekstkulturen. Samtidig kommer det frem i våre funn at kultur for dialog lager rammer for elevenes deltakelse, og kan derfor være en forutsetning for at de didaktiske tilnærmingene skal være dannende.

Forord

Fem flotte og innholdsrike år som lærerstudenter på UIT Norges arktiske universitet nærmer seg slutten. Vi er nå kommet til veis ende med vår masteravhandling. Dette har vært en prosess som til tider har vært svært overveldende, men samtidig utrolig spennende og lærerik. Gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen har vi lært hverandre å kjenne på et helt annet nivå enn bare som studievenninner, både på godt og vondt. Vi har delt latter, frustrasjon, glede og tårer. Mye godt har kommet ut av det til slutt, ikke minst har vi fått rikelig med kunnskap om hvordan vi kan arbeide med skjønnlitteratur for at det skal bidra til elevenes danning. Basert på den erfaringen vi hadde når vi startet, og den vi sitter igjen med nå, kjenner vi oss klare til å ta fatt på det spennende og utfordrende yrke som lærer.

Vi er utrolig takknemlige for alle som har hjulpet oss på veien i å få dette til, og vil benytte anledningen til å komme med en stor takk. Først av alt vil vi takke lærerne som har deltatt i denne studien. Dere tok oss imot med åpne armer inn i klasserommet, og gjorde dette forskningsprosjektet mulig. Vi vil også takke våre veiledere, Rigmor Mikkelsen og Silje Solheim Karlsen, for gode faglige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp i denne prosessen. Tusen hjertelig takk for at dere har støttet oss og for at dere har hatt troen på vårt prosjekt, og vår evne til å dra dette i havn.

Videre vil vi også takke våre fantastiske venner og familie som har stilt opp. Tusen takk for at dere har hatt troen på oss, og for motiverende og oppmuntrende ord i prosessen. Til slutt vil vi rette en spesiell takk til dem der hjemme, som har støttet oss uendelig mye på alle mulige måter, og hatt forståelse for at dette har vært en tung og tidskrevende prosess. Tusen takk!

Alta, mai 2019.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmål.....	1
1.2. Forskingsspørsmål og presisering	2
1.3. Tidligere forskning	4
1.3.1. «Skjønnlitteratur for kosen».....	4
1.3.2. «Perspektiver på litteraturarbeidet i skolen»	5
1.3.3. «Litteratursamtalens danningspotensial»	8
2. Teori	11
2.1. Formålet med opplæringa.....	11
2.2. Norskfagets danningsoppdrag i lærerplanen	11
2.3. Fagfornyelsen – Den nye lærerplanen	12
2.4. Danningbegrepet	13
2.5. Norsk som danningfag	15
2.6. Den litterære samtalen	16
2.7. Dialogisk undervisning.....	18
2.8. Produksjon av tekst.....	19
3. Metode.....	23
3.1. Kvalitativ metode og konstruktivistisk vitenskapsteori.....	23
3.2. Ontologi og epistemologi	24
3.3. Casestudie	25
3.4. Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	26
3.5. Observasjon	26
3.6. Intervju.....	27
3.7. Utvalg	28
3.8. Tilgang til forskningsdeltakere	29

3.9.	Gjennomføring av datainnsamling	30
3.10.	Analysestrategi.....	31
4.	Kvaliteten i studien.....	35
4.1.	Pålitelighet	36
4.2.	Gyldighet	37
4.3.	Etiske overveielser.....	39
5.	Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon	41
5.1.	Den litterære samtalen	41
5.2.	Produksjon av tekst.....	49
5.3.	Kultur for dialog i klasserommet.....	58
6.	Avslutning og konklusjon	65
	Kildehenvisning	67
6.1.	Bøker	67
6.2.	Internett.....	69
7.	Vedlegg	LXX

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmål

Interessen for hvordan lærerne kan arbeide med skjønnlitteratur for at det skal bidra til elevenes danning, utviklet seg da vi kom over artikkelen «Skjønnlitteratur for kosen», skrevet av Ottesen & Tysvær (2017). I deres forskning kommer det frem at skolens litteraturundervisning har tapt terreng i tråd med vår tids vekt på leseorientert litteraturundervisning, individuelle valg og lesing som ferdighet. De understreker at fokuset på nettopp lesing som ferdighet kan forklare hvorfor skjønnlitteraturen har fått en svakere posisjon i norskfaget. Med fokus på lesing som ferdighet, er det blitt lagt stor vekt på fagovergripende lesestrategier. Videre påpeker Ottesen & Tysvær (2017, s. 54) at norsklærere i stor grad har fått ansvaret for denne fagovergripende leseopplæringen og at den ofte knyttes til fagtekster, og gjerne andre fag sine tekster. Konsekvensene av dette er at det går på bekostning av arbeid med fagspesifikk leseopplæring i norskfaget, som handler i særlig grad om skjønnlitterær lesing. Videre viser Ottesen & Tysvær (2017, s. 63) sin forskning at elevene på mellomtrinnet leser skjønnlitteratur for det meste på egenhånd, og når klassen leser sammen er det lite felles oppmerksomhet og arbeid rundt tekstene. Skjønnlitteraturen blir derfor brukt som lesestimulering og for kosen, men ivaretar ikke norskfagets overordnede mål.

I formålet for norskfaget står det: «*Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I forbindelse med dette trekker vi frem Skaftun & Michelsen (2017) som viser til dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen. Vi må først påpeke at Skaftun & Michelsen (2017) bruker begrepet litteratur i sin forskning, og viser til at dette gjelder alle samfunnets tekster, men de har sin hovedinteresse i skjønnlitteratur. Vi blir derfor å referere til deres litteraturbegrep som skjønnlitteratur i denne studien. De viser til at innholdet i skjønnlitteraturen er en kilde til kulturelt anerkjente erfaringer. Når elevene forholder seg til personer og samfunnet de møter i tekstene, får de ta del i måter å erfare verden på som de kan bruke til å speile og supplere de erfaringene de tilegner seg i det virkelige livet (Skaftun & Michelsen, s. 235). Ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma i teksten, «[...] *kan vi modnes til ulike sider av livet*

uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Dersom elevene lar seg berøre i vid forstand av skjønnlitteraturen kan det forme elevene som sosiale og tenkende mennesker. På denne måten vil skjønnlitteraturen ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 236) ha stor dannelsesverdi, fordi den bidrar til å utvikle elevenes dømmekraft. Videre påpeker de at [...] *litteraturens dannelsesverdi forutsetter imidlertid at elevene når fram til å lese seg inn i tekstene og forholder seg til dem med en form for alvor; at de blir i stand til å oppleve litteraturen. En slik form for opplevelse er ingen selvfølge, og den kommer heller ikke av seg selv»* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Vi forstår det derfor slik at en tekstpraksis der elevene for det meste leser på egenhånd, og der det er lite felles oppmerksomhet og arbeid rundt tekstene, ikke vil kunne utnytte dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen.

Gjennom vår utdanning har vi utviklet en stor interesse for arbeid med skjønnlitteraturen, samtidig har vi fått et innblikk i skjønnlitterære tekstpraksiser gjennom våre praksisperioder. I våre praksisperioder har vi tatt del i meningsfullt litteraturarbeid, men også observert at skjønnlitteraturen blir brukt som fyll. Med dette mener vi at elevene leser når det er ekstra tid, for eksempel hvis de er ferdige med en oppgave tidlig. Vi har også opplevd at skjønnlitteraturen blir brukt til lesekvart, men uten at tekstinnholdet blir bearbeidet. Ottesen & Tysvær (2017) sin undersøkelse bekrefter på mange måter det vi hadde erfart. Som en motsetning til Ottesen og Tysvær (2017) sin forskning ønsker vi å rette fokus på hvilke arbeidsmetoder som ivaretar dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen. Vi håper derfor at vårt forskningsprosjekt kan bidra med aktuell kunnskap som kan benyttes, ikke bare av oss selv, men også av andre lærere.

1.2. Forskingsspørsmål og presisering

Forskingsspørsmålet i vår masteravhandling er som følger:

«På hvilke måter arbeider lærere med skjønnlitteratur for at det skal bidra til elevenes danning?»

I arbeid med skjønnlitteratur må læreren gjøre noen didaktiske valg. Disse valgene kan ses i sammenheng med tre sentrale relasjoner som preger alle læringssituasjoner. Den didaktiske trekant viser til at en læringssituasjon handler om tre elementer: læreren, eleven og

faginnholdet, og relasjonene mellom disse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25). Lyngsnes & Rismark (2014, s. 25) påpeker at den didaktiske trekanten kan brukes til å planlegge, gjennomføre og analysere undervisning, der de tre relasjonene kan vektlegges på ulike måter av læreren. Disse relasjonene blir presentert i form av tre akser: den første akse er kommunikasjonsaksen som er mellom læreren og eleven. Det ene ytterpunktet fremhever læreren og eleven som gjensidige deltakere i samtalen, mens det andre ytterpunktet preges av at elevene mottar kunnskap fra læreren. Den andre akse er representasjonsaksen som er akse mellom lærer og innhold. Innholdet er det fagstoffet elevene skal lære, noe som er gitt i lærerplanen. Innenfor representasjonsaksen vil undervisningen derfor preges av hvordan lærerne tolker og benytter seg av lærerplanen. Ytterpunktene viser på den ene siden at det skapes en relasjon mellom lærer og innhold som preges av at læreren fortolker og til dels definerer innholdet i lærerplanen, og har slik prioritet over innholdet. Det andre ytterpunktet viser til at innholdet har prioritet over læreren, og undervisningen vil da i større grad være plan- og målstyrt. På denne måten kan innholdet i undervisningen være ulikt, selv om elevene tar del i samme type opplæring. Den siste akse er erfaringsaksen som er relasjonen mellom eleven og innholdet. På den ene siden av ytterpunktet blir elevaktivitet løftet frem, og elevenes erfaringer, interesse og kompetanse er en del av undervisningen. På den andre siden legges det mest vekt på innholdet, og eleven blir da en mottaker av fagstoffet (Lyngsnes & Rismark, s. 26).

Aase viser til at en del av danningen handler om [...] «å utvikle en persons tenkning om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre» (Aase, 2005a, s. 17). Videre påpeker Aase (2005a, s. 17) at danning i skolen skjer gjennom undervisning som ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier som skal hjelpe elevene til å forstå og handle i verden på en kvalifisert måte. Danningsoppdraget handler om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen (Aase, 2005a, s. 17). Skal norskfaget være dannende, påpeker Aase (2005b, s. 69) at både lærestoffet og arbeidsmåter har betydning, og dannelsesprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt og utfordret. Videre sier hun at norsktimene må gi elevene mulighet til å tenke nye tanker å få større innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer. Slik vi forstår Aase (2005b) krever danning i norskfaget bestemte didaktiske tilnærminger. Hvordan læreren vektlegger de tre relasjonene i den didaktiske trekanten vil derfor være avgjørende for elevenes danning i møte med skjønnlitteraturen.

Avslutningsvis må vi presisere at denne studien retter fokus mot hvordan lærere arbeider med skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Dette fordi Ottesen & Tysvær (2017, s. 58) påpeker at det er begrenset med forskning på skjønnlitterære tekstpraksiser innenfor disse klassetrinnene. Samtidig vil mellomtrinnet være relevant for oss som tar lærerutdanning rettet mot barneskolen. Vi kunne gjerne tenkt oss å undersøke småtrinnet også, men fordi forskningsprosjektet har begrenset omfang og tidsramme, ser vi det nødvendig å begrense studie til mellomtrinnet.

1.3. Tidligere forskning

1.3.1. «Skjønnlitteratur for kosen»

Ottesen & Tysvær (2017) har gjennomført kvalitativ forskning med fenomenologi som overordnet vitenskapsteoretisk perspektiv, der de ser på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet slik lærere forteller om dem. I artikkelen «Skjønnlitterær for kosen» presenterer de sin forskning og sine funn. Dataen ble samlet inn gjennom 26 nettsamtaler med 102 deltakere om «valg av litteratur og litteratur for alle», og 10 nettsamtaler der 49 lærere deltok om «lesing i norskfaget». I tillegg var det en fokusgruppe med tre deltakende lærere. Lærerne som deltok var opptatt av at elevene skulle finne bøker som fenget dem, fordi lesing skal gi gode opplevelser og kos. I samtalene vektlegges det at elevens skal ha «bredt utvalg» og «varierte tekster» slik det vises til i kompetansemålene i kunnskapsløftet.

Ifølge Ottesen & Tysvær (2017, s. 61) settes det av mye tid til individuell lesing på mellomtrinnet, der flere av lærerne har lesekvart eller 20-30 minutter stille lesing hver dag. I ni av elleve samtaler der forskerne spør om litterære praksiser snakker lærerne om at elevene må få være i fred med bøkene sine. «*Det kan ødelegge litteraturopplevelsen hvis det ligger krav hele tiden til å gjøre noe mer*» er et av de representative utsagnene som trekkes frem i artikkelen. I tillegg er mange opptatte av at «*skjønnlitteraturen blir stående i skyggen av ALT det andre vi må gjøre*» (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). I samtlige av nettsamtalene som tar opp temaet *systematisk arbeid med lesestrategier*, kommer det frem at dette arbeidet hovedsakelig er knyttet til fagtekster. Lærerne viser til skolens leseplaner og leseverkene som helst knytter lesestrategiarbeid til faglitterære tekster. I over halvparten av de totalt 37

samtalene kommer det frem at læreren er opptatt av at de har behov for mer kompetanse når det gjelder leseopplæring på det skjønnlitterære feltet.

Ottesen & Tysvær (2017, s. 63) peker på at lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet er privatisert. Det settes av mye tid til å lese skjønnlitterære tekster på mellomtrinnet, men dette gjøres på elevenes premisser. Kos og mengdelesing vektlegges fremfor litteraturfaglige mål. Mens skjønnlitteratur brukes for kosen, bruker lærerne faglitteraturen for å lære. Dette kan forklares med lærenes lesing av læreplanen med stort fokus på tilpasset opplæring, kompetansemål og fagovergripende lesestrategier. Videre påpeker Ottesen & Tysvær (2017, s. 64) at en slik praksis, som ikke tar hensyn til norskfagets overordnede mål, og hvor elevene selv velger tekster og får være i fred med disse tekstene, kan undergrave norskfagets dannelsingsprosjekt. For å ivareta norskfagets dannelsingsoppdrag mener Ottesen & Tysvær (2017, s. 64), at læreren må legge til rette for utforskende lesemåter og litterære samtaler som inkluderer og involverer elevene. Gjennom litterære samtaler kan elevene utvikle sine egne perspektiver i møte med andres synspunkter, noe som kan gi eleven ny mening, innsikt og forståelse, og slik bidra til elevenes danning. Avslutningsvis i artikkelen viser Ottesen & Tysvær (2017, s. 64) at det som må til er å øke læreres kunnskap om skillet mellom fagovergripende og fagspesifikk lesing slik at de gjør en mer helhetlig lesing av lærerplanen. Dette kan føre til at fokuset rettes mot både formål og kompetansemål, og gi faglige argumenter for å bruke tid på skjønnlitteratur. Nedenfor vil vi vise til Skaftun & Michelsen (2017) sin forskning som nærmere beskriver fagovergripende og fagspesifikk lesing.

1.3.2. «Perspektiver på litteraturarbeidet i skolen»

Skaftun & Michelsen (2017) er begge forskere innenfor litteraturredidaktikk. Skaftun & Michelsen (2017, s. 44) påpeker at det må skapes et skille mellom å arbeide med fagovergripende og fagspesifikk lesing. Å arbeide med fagovergripende lesing som inkluderer arbeidsfaser og strategier, har mye for seg når elevene skal begynne å bruke leseferdighetene i møte med korte tekster. Disse arbeidsmetodene gjelder i flere fag og tidlig i opplæringen. De presiserer videre at når kompleksiteten i de ulike fagene vokser, kan elevene tjene mye på å få innsikt i mer fagspesifikke strategier og arbeidsmåter. Fagspesifikke arbeidsmåter handler ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 196) om hvordan man tenker i faget, og viser til at man tenker og leser forskjellig i ulike fag. Videre påpeker de at dybdeforståelse er et

litteraturfaglig kvalitetskriterium, og et mål for litteraturfaglig arbeid og utvikling i skolen. Når elevene øver på sentrale arbeidsoppgaver i et fag utvikler de det som kalles faglighet. I norsk viser faglighet seg i form av dybdeforståelse, der elevene skal lære å tolke, reflektere over og analysere tekster av ulike sjangre. Utvikling av dybdeforståelse er en prosess som må utvikles over tid, og forutsetter fagspesifikk leseopplæring. På denne måten kan elevene tilegne seg faglige tankemåter og arbeidsmåter (Skaftun & Michelsen, s. 44). Slike ferdigheter og kompetanser kan ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 44) ikke oppøves isolert fra fag, og vi må derfor i større grad skille mellom å arbeide med fagovergripende og fagspesifikk leseopplæring.

De viser videre til hvordan norskfaget skal gi elevene tilgang til et tekstunivers hvor skjønnlitteratur er en viktig portal, der elevene møter skjønnlitterære tekster som viser menneskenaturen og omgivelsene våre i et utsnitt. For elevene blir dette en gitt kontekst som de kan analysere, relatere seg til og kan generalisere ut fra (Skaftun & Michelsen, s. 31). Skjønnlitterære tekster er også skrevet i et formspråk som ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 31), krever en særegen tolkning, og kan derfor åpne opp for forståelse for en selv og omverden.

Videre sier Skaftun & Michelsen (2017, s. 30) at formålsparagrafen viser til at norskfaget er et sentralt dannelsesfag. Om litteraturundervisningen har dannings effekt, er ikke noe som nødvendigvis kan måles rett etter undervisningen. De handler mer om at elevene lærer noe det i fremtiden forventes at de kan, og som gjør dem i stand til å være medborgere i samfunnet. At dannings effekten ikke kan måles, kan ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 235) være en faktor for manglende skjønnlitterære tekstpraksiser i skolen. Dette fordi utdanningspolitiske diskusjoner og utdanningsforskning preges av en interesse for hvilken undervisning som gir elevene mest mulig målbar læringsutbytte. I norskfaget handler danning blant annet om at elevene skal ha kunnskaper om historie, kultur og samfunn og å kunne bruke disse kunnskapene i egen identitetsdanning. Videre viser de til at danning handler om at elevene skal utvikle egne meninger, kunne argumentere for sine meninger og samtidig være kritisk og selvstendig til andres meninger. Skaftun & Michelsen (2017, s. 30) påpeker så at det ikke minst handler om at elevene skal ha engasjement for mennesker og jorden vår, de skal kunne og ville delta som et enkeltindivid i ulike sammenhenger i livet. Både i egen familie, venner, nærmiljø, arbeid og i demokratiet. Danning er derfor en slik verdi som hører til i opplæringen som helhet, og er et langsiktig prosjekt som ikke kan måles.

I følge Skaftun & Michelsen (2017, s. 37) finnes det ikke bare ett svar på hvordan man skal arbeide for å nå målene innenfor litteraturundervisning. Elevene skal lese mye, et bredt utvalg, de skal bruke litteraturen til å bli etisk og historiske bevisste, de skal lære å bli språk- og formsikre, utvikle egne meninger og bli selvstendige mennesker som kan argumentere for seg selv. For å nå disse målene, må elevene lese mye og variert, og læreren må variere arbeidsmetodene. Læreren må ha kompetanse og elevene må få tid til å oppøve sin evne til å forstå og vurdere ulike tekster. Videre viser de til flere ulike måter å arbeide med lesing, blant annet muntlige arbeidsmåter, der det er viktig at eleven får bruke sitt eget språk i samspill med fagspråket. Det vil si at de bruker det språket de er fortrolige med, til å arbeide med faglig relevante problemer. Skaftun & Michelsen (2017, s. 207) skriver at samtale generelt og den litterære samtalen gir en verdifull arena for læring, hvor elevene får tilgang til språklige ressurser, og eleven får bruke og utvikle sitt eget hverdagspråk. Videre viser de til et helhetlig undervisningsopplegg som blant annet inneholder lesing av modelltekster, diskusjoner, skriving og respons. Når elevene skal produsere sine egne tekster, viser de til at modelltekster fremmet av læreren er en viktig ressurs. Læreren oppgave er legge til rette for at læring skjer, ved å veilede elevene i prosessen til forståelse og å forsyne elevene med kunnskaper. Derfor må læreren kjenne til fagets tradisjoner og ha oversikt over fagfeltet (Skaftun & Michelsen 2017, s. 37-38).

Skaftun & Michelsen (2017, s. 45) skisserer en tankemodell for læring og undervisning i litteraturfaget, denne tankemodellen består av tre enkle prinsipper: Fra det trygge til det risikable, fra relevans til forståelse og fra modellering til øvelse. Det første prinsippet, fra det trygge til det risikable, innebærer at elevene skal få arbeide med oppgaver som er lett nok til å mestre, men som samtidig blir meningsfulle utfordringer. Det andre prinsippet, fra relevans til forståelse, går ut på at elevene skal føle at arbeidet er meningsfullt og at det er en forbindelse mellom arbeidet og tidligere erfaringer. Videre presiserer de at relevans handler om gjenkjennelse, der man ser en forbindelse mellom noe kjent og noe nytt. Forståelse er også en form for gjenkjennelse hvor man ser sammenhenger, forbindelser, likheter og forskjeller. I tekstarbeidet vil bevegelsen fra relevans til forståelse innebære at eleven kjenner igjen og kan knytte teksten til noe kjent utenfor faget, til at eleven kan møte tekstarbeidet med erfaringer som de har tilegnet seg innenfor faget. Det tredje prinsippet er fra modellering til øvelse. Innenfor god litteraturundervisning snakker Skaftun & Michelsen (2017, s. 46) om modellering som et mulighetsrom, der elevene og læreren møtes som engasjerte i de samme

tekstene. Læreren er en veiviser og en faglig rollemodell i arbeidet, der målet er å nå frem til rike beskrivelser av teksten.

1.3.3. «Litteratursamtalens danningspotensial»

Gro Ulland er forsker på litteratursamtalen og barns ordforståelse. I sin artikkel «Litteratursamtalens danningspotensial» (2016), undersøker hun elevenes møte med litteratur og litteratursamtalen slik det er tilrettelagt av læreren. Dataene som presenteres i artikkelen er hentet fra et forskningsprosjekt som utforsker tekstsamtalen som danningsområde. Samtalene som brukes er tatt opp på bånd og transkribert i ettertid. I artikkelen retter hun fokus på den litterære samtalen mellom en lærer og fire elever på 5.trinn. Læreren leser et kapittel høyt fra en bok, og har en samtale med elevene umiddelbart etter lesing. Læreren stiller autentiske spørsmål og får i gang elevenes refleksjoner. Ulland (2016, s. 13) påpeker at litteratursamtalen gir elevene mulighet til å vise hva de er og hva de står for. Læreren har et stort ansvar for at alle skal få delta med egne innspill og for å stille spørsmål som kan få elevene til å tenke over teksten, seg selv og livet.

Ulland (2016) presenterer to tekstsamtaler som er ulike, men like verdifulle. For å svare på om litteratursamtalen har et danningspotensial, må en se på to faktorer, nemlig om teksten en baserer samtalen på har et danningspotensial og om selve samtalen har et danningspotensial. Eksemplene hun trekker frem viser hvordan selve teksten kan ha potensial til elevenes danning, både på det etiske og det estetiske nivået. Forfatterens tema utvikler elevenes etiske forståelse, mens forfatteres bruk av virkemidler utvikler elevenes estetiske, litterære forståelse i forhold til deres etablerte førforståelse (Ulland, 2016, s. 17).

Gjennom skjønnlitteraturen kan elevene få tilgang til personers tanker og følelser, og dette kan virke inn på elevenes oppfatning av seg selv og de personene de møter i den virkelige verden. På denne måten kan elevene bedre forstå seg selv, andre og den verden de lever i. Under lesing av skjønnlitteratur feller leseren kontinuerlig verdidommer over personer og handlinger, og utforsker det gode og det onde (Ricoeur, 1992 i Ulland, 2016, s. 16). Med dette i minne viser Ulland (2016, s. 17) til at litteraturlesingen åpner opp for dannelse ved å øve opp elevenes estetiske og etiske dømmekraft, og kan derfor få betydning for elevenes videre liv. Samtalen kan ha et danningspotensiale fordi den tvinger elevene til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, og fordi elevene blir tvunget til å møte andres lesing og tolkning av

teksten. Å møte medelevers tanker om teksten og tekstinnhold gir eleven anledning til å møte noe en ikke kjente fra før, og kanskje noe som ikke stemmer med tidligere antakelser. At ulike stemmer møtes i litteratursamtalen, kan føre til at eleven utvikles og når lenger i sine tanker enn eleven ville ha gjort før dette møtet fant sted (Ulland, 2016, s. 18). Videre påpeker Ulland (2016, s. 18) at det er læreren som lager rammene for litteratursamtalen. Det blir derfor lærerens ansvar å ta frem dannelsespotensialet som ligger i teksten, både på det etiske og estetiske nivået. I samtalen blir det også viktig at læreren bygger videre på elevenes respons. Dette kan føre til at elevene føler seg verdifulle, noe som i neste omgang kan øke den enkeltes deltakelse.

2. Teori

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for relevant teori og forskningslitteratur. Vi skal først ta for oss formålet med opplæringa, deretter skal vi redegjøre for norskfagets danningsoppdrag i læreplanen, før vi går over til fagfornyelser der vi viser til hva som er nytt i den overordnede delen av læreplanen, og det nye innenfor læreplanen i norskfaget. Videre skal vi redegjøre for danningsbegrepet, for så ta for oss norsk som danningsfag. På bakgrunn av våre funn fra analysen av det innsamlede datamateriale, skal vi i de tre siste delkapitlene ta for oss didaktiske tilnærminger som den litterære samtalen, produksjon av tekst, og dialogisk undervisning.

2.1. Formålet med opplæringa

I opplæringsloven (2008, § 1-1) innledes det med at opplæringa skal åpne dører mot verden og framtiden og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring. Videre står det blant annet at elevene skal utvikle gode holdninger, kunnskap og kritisk tenkning. Elevene skal mestre livene sine og kunne delta i arbeidslivet og fellesskapet. Skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst (opplæringsloven, 2008, § 1-1). I dag er det lærerplanens generelle del som gjelder og som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. Denne delen av lærerplanen er videreført fra R-94 og L97. I den generelle del av lærerplanen påpekes det at opplæringa skal gi god allmenndanning. Elevene skal ha en helhetlig personlig utvikling og utvikle medmenneskelige bånd. Videre viser den generelle del av læreplanen at god allmenndanning oppnås ved blant annet at elevene får konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur og at de får kunnskap til å møte livet - praktisk, sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

2.2. Norskfagets danningsoppdrag i lærerplanen

I lærerplanen for norsk under formål står det:

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Elevene skal møte på et bredt utvalg tekster i norskfaget og tekstbegrepet bygger på muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Videre sier formålet at elevene skal «lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon». I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Skaftun & Michelsen (2017, s. 27) viser til at tidligere læreplaner for norskfaget sa hvilke forfattere og hva slags tekster som skulle leses i skolen, de inneholdt altså en litterær skolekanon. I Kunnskapsløftet (2006) er konkrete litteraturforslag erstattet med kompetansemål som elevene skal ha oppnådd etter endt undervisning i norsk. Lærer står derfor fritt til å velge litteratur elevene skal møte, så lenge det gir elevene det utbyttet og kompetansen som læreplanen sier. Læreren har også metodefrihet til å selv bestemme hvordan det skal jobbes med tekster fram mot kompetansemålene. At lærer har fått dette ansvaret er viktig for å anerkjenne læreren som fagperson og uttrykker tillit til lærerens faglige og metodiske valg. På den andre siden er dette et stort ansvar som krever at lærer har oversikt over det litterære feltet, og vet hvordan man arbeider med skjønnlitteraturen i undervisningssammenheng for å nå de oppsatte målene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28). Ottesen og Tysvær (2017, s. 64) viser til at lærernes lesing og tolkning av lærerplanen forutsetter deres arbeidsmåter. Videre i deres forskning kommer det frem at lærernes lesing av læreplanen er rettet mot kompetansemålene og mindre mot formålet i norskfaget. I formålet står det at norskfaget skal bidra til danning, men Ottesen & Tysvær (2017, s. 64) påpeker at kompetansemålene i liten grad oppfordrer til utforskende lese måter som er en forutsetning for at skjønnlitteraturen skal bidra til danning. Dette mener de kan være en av årsakene til at lærere ikke utnytter dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen, men bruker faglitteraturen *for å lære* og skjønnlitteratur *for kosen*.

2.3. Fagfornyelsen – Den nye lærerplanen

Fra 2020 trer det i kraft en ny overordnet del av lærerplanen som skal ivareta formålet med opplæringen. I den nye overordnede delen blir det lagt mer vekt på skolens dannelsesoppdrag enn det som i dag blir kalt for den generelle delen av læreplanen. I kapittel 1.4 påpekes det at en skapende læringsprosess er en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling. I

kapittel 2: *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, legges det vekt på at skolen har et dannelses- og et utdanningsoppdrag. Skolen har et viktig dannelsesoppdrag hvor målet er enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Opplæring skal danne det hele mennesket til deltakelse i samfunnet. Videre sier lærerplanens overordnede del noe om hvordan danning skjer gjennom innsikt, opplevelse og utfordringer. Elevene skal tilbys et bredt spekter aktiviteter som fremmer danning. Dannning skjer i møte med andre, når elevene arbeider på egenhånd og når de samarbeider (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Det som er nytt i læreplanen for norskfaget er at elevene i større grad skal arbeide aktivt og utforskende i faget. Det vises blant annet til at elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Antall kompetansemål skal også reduseres slik at det blir lagt større vekt på dybdelæring og på denne måten kan elevene bruke mer tid på sentrale deler av faget (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Hvilke kompetansemål som blir gjeldende er enda ikke publisert, men forhåpentligvis vil de, slik Ottesen og Tysvær (2017, s. 64) etterlyser, oppfordre til utforskende lesemåter som kan gi lærerne et verktøy og retningslinjer i hvordan de kan utnytte dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen.

2.4. Dannelsesbegrepet

Straume (2013, s. 17) er forsker innenfor pedagogisk filosofi og viser til at det er vanskelig å gi en definisjon på hva dannelse egentlig er. Det kan finnes like mange meningsfulle svar på hva dannelse er som det fins måter å leve sitt liv på. Dette er fordi begrepet dannelse ikke eksisterer i seg selv, uavhengig av sin samfunnsmessige sammenheng, kulturer og historier. Videre påpeker Straume (2013, s. 17) at det å bli dannet handler om å bli en bestemt sosial type med tilhørende karakter og idealer. Hva som blir sett på som et dannet menneske i vårt samfunn kan virke mer eller mindre fremmed i et annet. På denne måten har alle samfunn, stammer og kulturer sine dannelsesidealene. Samtidig er dannelse ikke et statisk begrep, men forandrer seg også med tiden. Hva som ble sett på som et dannet menneske i Norge for hundre år siden vil nødvendigvis ikke være det som blir betegnet som et dannet menneske i dag. Slik beskriver Straume at «*Danning innebærer alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet «for oss», som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer*» (Straume, 2013, s. 17).

Selv om det er vanskelig å finne en felles definisjon er det blant annet flere pedagoger og filosofer som har prøvd å klargjøre dannelsbegrepet. Opdal (2010, s. 24) er professor innen filosofi, og viser til at dannelsbegrepet impliserer en utvikling av stadig økende grad av kunnskap, innsikt og forståelse. Dannelse er med andre ord en reise uten ende. Videre vil et dannet menneske ha moralsk høyverdig livsførsel og et velutviklet kunnskapsperspektiv. Dette stiller krav til bredde og grundighet i skolens virksomhet, og betyr at skolen må legge til et mangfold av kunnskapsformer og fagområder. Opdal (2010, s. 21) påpeker at dannelse til forskjell fra for eksempel undervisning, forklaring og innøving, ikke er navn på noen pedagogisk virksomhet, men må heller forstås som noe som skal skje gjennom slike bestrebelser.

Laila Aase (2005c) er førsteamanuensis i norsk og praktisk pedagogikk. Hun viser til at danning er en viktig samfunnsoppgave som alle skal få mulighet til å ta del gjennom systematisk opplæring i skolen. Hun definerer danning som *«En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt»* (Aase, 2005c, s. 37). Hamre (2017, s. 35) trekker frem en viktig side ved Aase sin definisjon, at danning er en sosialiseringssprosess og med det en arena for deltaking, utprøving og refleksjon der det lærende subjektet skal tenke, handle og delta. Her kan det være hensiktsmessig å trekke frem Opdal (2010, s. 25) som sier at dialogiske drøftinger er en indre og nødvendig forutsetning for dannelse. Skal dialogen være dannende innebærer det at sannhet ikke er noen enkeltpersons eiendom, men skal kunne utforskes av alle der deltakende personer står i et subjekt – subjekt forhold. En lærer må med andre ord ha respekt for elevenes meninger, og ikke ha som hensikt å overtale dem til å ta et bestemt synspunkt i saken. Dette vil da bringe dialogen til opphør. Først når dialogen føres frem med fri flyt av argumenter, der alle partene er likeverdige, kan elevene utvikle seg som selvstendige tenkende individer, og få et bredere kunnskapsrepertoar (Opdal, 2010, s. 25). Dialogen vil på denne måten hjelpe elevene inn i de dannende rekker. Videre påpeker Hamre (2017, s. 35) hvordan Aase sin definisjon viser til danning som et felles kultur – og sosialiseringssprosjekt på den ene siden, og danning som et individuelt selvrealiseringssprosjekt på den andre. Danning er på den måten noe som skjer mellom det kollektive og det individuelle, og mellom individet og det kollektive slik det er overlevert i kulturen (Hamre, 2017, s. 35).

2.5. Norsk som danningsfag

En av de som har jobbet mest med å definere danningspotensialet i norskfaget er Laila Aase (2005c). Hun viser til at å kunne navigere i samfunnet gjennom språket er en grunnleggende betingelse for å ta del i danningen, og her ligger norskfagets hovedoppgave. Gjennom norskfaget kan elevene lære å forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttryksformer eller sagt på en annen måte, delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Videre påpeker Aase (2005c, s. 37) at norskfaget skal bidra til at elevene klarer å bruke språket på bestemte måter, tenke på bestemte måter og til slutt å handle på bestemte måter i forhold til andre. For at norskfaget skal kunne realisere et slikt danningsideal holder det ikke at skolen er en rent kunnskapsformidlende skole. Med dette menes det at reproduksjon av kunnskapsstoff ikke vil være tilstrekkelig, men at dannelsesprosessen krever at elevene blir preget og utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet (Aase, 2005c, s. 38). Dette stemmer med Opdal (2010, s. 25) sine synspunkter om hvordan lærere må legge til rette for å opprettholde et subjekt – subjekt forhold med fri flyt av argumenter i dialogen mellom lærer og elev. På denne måten kan elevene utvikle kunnskap i møte med lærerens og elevenes synspunkter, men også utvikle sitt eget språk og sin egen identitet. Aase (2005c, s. 39) trekker frem pedagogen Klafki og hans begrep om kategorial danning som et fruktbart tankeredskap. Med fokus på kategorial danning må læreren forstå danning som en prosess der elevene ikke lærer noe om, men lærer noe av og i tekstene i norskfaget. Læreren må derfor legge til rette for at elevene får komme til ordet i kommunikasjonssituasjoner, møter motforestillinger og nye perspektiver (Aase, 2005c, s. 39).

Trekker vi linjer fra det teoretiske grunnlaget om norsk som danningsfag til praktisk arbeid med skjønnlitteratur, må lærer legge til rette for å føre en dialog med elevene i møte med de utvalgte litterære tekstene. I dialogen må lærer stille spørsmål som hjelper elevene til å gå nærmere inn i teksten, og spørsmålene må også åpne opp for at elevene kan komme med sine ulike tolkninger og refleksjoner. På denne måten lærer elevene ikke bare om, men også av tekstene. Dette vil da si at høytlesing og individuell lesing uten noe form for bearbeiding av tekstene ikke vil være tilstrekkelig sett i et dannelsesperspektiv. Først når språket, form og innholdet i tekstene blir synliggjort og elevene får være aktive deltakere i denne prosessen, kan skjønnlitteraturen bidra til elevenes danning.

2.6. Den litterære samtalen

Litterære samtaler er ifølge Aase (2005d, s. 106) samtaler i klassen hvor elevene uttrykker leseerfaringer, der målet med samtalen er å undersøke språket, form og innholdet i litterære tekster med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer. Videre skriver Aase (2005d, s. 106) at den litterære samtalen kan være avgjørende for hvilken danningsfunksjon lesing av skjønnlitteratur har. Dette fordi elevene blir tvunget til å stoppe opp og reflektere over teksten underveis i lesingen, og de møter andres erfaringer med teksten. Skaftun & Michelsen (2017, s. 195) kaller lesing av skjønnlitteratur en meningsskapende prosess der elevene tar med seg sin forståelse, det de allerede kan, tror og vet for å tolke og forstå teksten. I en slik samtale bruker elevene sitt eget språk i samspill med det faglige språket. Eleven får slik øve seg i å bruke et faglig språk innenfor sin nærmeste utviklingszone med de språklige redskapene de er fortrolige med. Videre skriver de at den litterære samtalen er et mulighetsrom for at elevene kan uttrykke refleksjoner og tolkninger. Her har klassekulturen innflytelse på hvordan elevene går inn i arbeidet. Klassekulturen må etablere et intellektuelt klima for diskusjon om åpne spørsmål, i stedet for en kultur der svarene kommer i form av faktasetninger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 230).

Aase (2005d, s. 107) beskriver den litterære samtalen som en egen sjanger fordi den kan defineres innenfor en ramme med gitt form og formål. Samtalen er en formell samtale som er iscenesatt og skiller seg fra dagligdagse samtaler. Samtidig vil teksten selv og de ulike deltakerne gjøre samtalen unik. Håland & Ulland (2014, s. 260) skriver at den litterære samtalen er institusjonell fordi den forgår på skolen, den er også iscenesatt av læreren. På tross av at den er iscenesatt, skjer de fleste litterære samtaler gjennom dialogisk høytlesning der samtalen foregår parallelt med høytlesning. Elevene kan i en slik samtale reagere på teksten ved å vise det med å le, gape, sperre opp øynene eller kommentere. Håland & Ulland (2014, s. 261) kaller dette «gyldne øyeblikk», hvor eleven viser at han eller hun er inspirert til å mene noe om teksten. I samtalen må læreren stille autentiske spørsmål, som ikke har noe gitt svar på forhånd. Ved å stille autentiske spørsmål, signaliserer læreren at elevenes forståelse, tolkninger og refleksjoner er viktige, og læreren ledes til å følge opp elevenes svar. Dysthe (1995, s. 214) er forsker og professor innenfor praktisk pedagogikk, og viser til at autentiske spørsmål er sentralt i dialogisk undervisning, fordi det åpner opp for at elevene skal tenke og reflektere selv.

Skarðhamar (2011) er forsker innenfor litteraturarbeid og har utgitt en rekke bøker om hvordan lærere kan arbeide med litteratur i skolen. Hun skriver om tre typer spørsmål som skal hjelpe og støtte lærerens planlegging av den litterære samtalen. Disse kaller hun for identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål kan ifølge Skarðhamar (2011, s. 82) være en god start på den litterære samtalen der elevene setter seg inn i hovedpersonen sin situasjon. «Hva ville du gjort hvis du hadde vært..?» er en type identifikasjonsspørsmål. Ved å bruke slike spørsmål, appelleres det til engasjement og følelse, og alle elevene stiller likt fordi det ikke er noen krav til kunnskap eller skarpsyn (Skarðhamar, 2011, s. 82). Håland & Ulland (2014, s. 262) skriver at identifikasjonsspørsmål skal skape et bånd mellom leseren og litteraturen, og det er derfor naturlig å stille slike spørsmål før lesingen begynner. Det neste er refleksjonsspørsmål, som utgjør hovedfasen i analysesamtalen. I denne fasen stiller læreren autentiske spørsmål som skal fremme elevenes resonnement og refleksjon over teksten. Disse spørsmålene gir mulighet for å analysere skjønnlitterære tekster på elevenes nivå, hvor målet er at elevene skal få trening i å lese oppmerksomt (Skarðhamar, 2011, s. 79-85). Ifølge Håland & Ulland (2014, s. 262) har refleksjonsspørsmål som hensikt å få leseren til å gå dypere inn i teksten ved å reflektere over innhold, komposisjon og språk. Skarðhamar (2011, s. 83) legger til at det kan virke ekskluderende for de mindre raske tenkerne i klassen om læreren bare legger vekt på refleksjonsspørsmål. Hun mener derfor at lærer burde blande vanskelige refleksjonsspørsmål med enklere spørsmål som bygger på ren observasjon eller hukommelse. Slik kan det bli en samtale som engasjerer og aktiviserer hele klassen. Den tredje og siste spørsmålstypen er overføringsspørsmål, som har til hensikt å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Slike spørsmål kan for eksempel være «Tror du dette kunne ha skjedd i virkeligheten?». Disse type spørsmål kan ifølge Håland & Ulland (2014, s. 262) hjelpe eleven til å se teksten i lys av eget liv. Ifølge Skarðhamar (2011, s. 84) er den litterære samtalen ment som en del av arbeid med skjønnlitteratur som går over tre faser. Den første fasen er opplevelse gjennom lesing, den andre er den litterære samtalen og den tredje er respons i form av blant annet tekstbasert skriving, dramatisering og forming.

2.7. Dialogisk undervisning

Dysthe (1995, s. 48) bruker begrepet kunnskap i opplæringsammenheng, hvor eleven er kunnskapens subjekt ikke dens objekt. Med dette mener hun at kunnskap er noe som blir konstruert eller rekonstruert *i* den som lærer, og ikke formidlet *til* den som lærer. Videre skriver hun at kunnskap ikke blir til i eleven før den blir integrert i de kunnskapsstrukturene eleven har fra før. Dette skjer først og fremst ved å bruke språket. For det andre er elevens verdier og holdninger en integrert del av elevens kunnskapsstrukturer, og kan ikke skilles fra denne. Dysthe (1995, s. 48) påpeker at kunnskap må forankres i elevenes livsverden, altså trekke kunnskapen til egne liv. Det vi ønsker å oppnå med undervisningen er at elevene skal kunne forstå seg selv og verden rundt seg. Elevene skal også kunne handle som et individ og som deltaker av ulike sosiale grupper. Dette har grunnlag i et konstruktivistisk læringssyn.

Dysthe (1995, s. 51) trekker frem sosial-interaktiv undervisning som omfatter alle typer undervisning som legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre, og mellom eleven og kunnskapsstoffet. I sosial-interaktiv undervisning legges det til rette for at eleven skal konstruere sin egen kunnskap, og dette skjer ved at nytt fagstoff knyttes til det eleven allerede kan og vet. Motsatt av sosial-interaktiv undervisning er en presterende undervisningsform, der kommunikasjonsformen er monologisk. Dette vil si at eleven mottar kunnskap fra læreren eller en lærebok. Dette kan for eksempel være stille lesing. Hun utdyper at elevene også lærer av å lese stille, lytte og motta informasjon, men spørsmålet er om eleven tar imot lærestoffet ureflektert, og om eleven har utviklet evnen til å sortere, reflektere og gå inn i en dialog med læringsstoffet. På bakgrunn av dette skriver Dysthe (1995, s. 52) at det er to poeng som særlig er viktig. Dette er at evnen til å gå i dialog med lærestoffet må utvikles og øves på, noe som gjøres ved sosial-interaktiv undervisning. Arbeid med litteratur i den litterære samtalen og gjennom produksjon av tekst, er undervisningsformer som gir elevene større sjanse for å forstå og lære lærestoffet. Disse undervisningsformene kan bidra til å gi elevene øving i hvordan de senere skal behandle det lærestoffet som blir formidlet til dem. Enklere sagt vil sosial-interaktiv undervisning kunne føre til at elevene også lærer av presterende arbeidsformer. Det andre poenget hun trekker frem er at læreren må ha en dialogisk holdning til undervisningen selv når det brukes presterende undervisningsformer (Dysthe, 1995, s. 52).

Dysthe (1995, s. 66) introduserer begrepet flerstemmighet på bakgrunn av Bakhtins ideer og syn på språket som dialog. Flerstemmighet er de mange potensielle stemmene i et klasserom.

Dette er elevenes stemmer, lærerens stemme, lærebokas og andre teksters stemmer. I følge Dysthe (1995, s. 67) ligger det et læringspotensial i denne flerstemmigheten og «*Når stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre*» (Dysthe 1995, s. 67). Hun kaller dette dialogisk undervisning hvor mening blir skapt via interaksjon, og forståelse blir skapt i et samspill mellom elever og læreren mens de snakker og lytter, leser og skriver.

Dysthe (1995, s. 197) skriver om klassekulturens makt, og påpeker at det er ulike muligheter for hvordan skriving og samtale foregår i ulike klasser. Hun kaller dette en diskurskultur som er en skrive- og samtalekultur som har stor påvirkning på klasses muntlighet. Dysthe (1995, s. 197-198) viser videre til hvordan de ulike klassene i forskningsarbeidet hadde ulike kulturer, og hvordan dette hadde innvirkning på skriving og samtale. Videre påpeker Dysthe (1995, s. 198) at læreren har et ansvar for å prege klassekulturen, men ulike elever vil gi ulike klassekultur.

Dysthe (1995, s. 205) bruker begrepene monologisk og dialogisk om hvordan undervisning foregår i klasserommet. Monologisk viser til såkalt tradisjonell klasseromsundervisning, som er preget av at læreren formidler kunnskapsstoffet til elevene. En motsetning blir dialogisk undervisning som vektlegger interaksjon mellom læreren og elevene og mellom elevene, og på denne måten utnytter potensialet som ligger i dialogen i læringsarbeidet. Det samtales og skrives i alle klasserom, men det som kjennetegner en dialogisk tilnærming er hvordan dette blir brukt for å fremme læring. Samspillet mellom skriving og samtale er en sentral del av en dialogisk tilnærming, og er integrert i sosial-interaktive læringsmønstre. Den litterære samtalen som vi tidligere har nevnt, går inn under dialogisk klasseromsundervisning. I neste underkapittel tar vi for oss produksjon av tekst, som ifølge Dysthe (1995, s. 66) er en relevant arbeidsmetode i litteraturundervisning der elevenes tekster blir en del av klasserommets stemmer.

2.8. Produksjon av tekst

Skarðhamar (2011, s. 84) viser til tre faser i arbeid med litteratur, hvor den tredje er respons i form av blant annet tekstbasert skriving, dramatisering og forming. På bakgrunn av dette er det aktuelt å presentere teori om tekstproduksjon og hva en tekst er.

Ifølge Skjelbred & Bjørkvold (2014, s. 31) snakker vi om et utvidet tekstbegrep, der vi bruker begrepet tekst om skriftlige og muntlige tekster, bilder, verbalspråk, musikk, på papir og digitalt. Et sentralt kjennetegn ved tekster er at ytringene har en funksjon som inngår i en kommunikasjon, og ytringen har et formål. Videre påpeker Skjelbred & Bjørkvold (2014, s. 32) at teksten inngår i en kontekst, det vil si at den har en mening og et budskap som skapes ved ulike tegnsystemer. Disse tegnsystemene må tolkes og brukes på riktig måte, teksten har også en sjanger, noe som er viktig at elevene kjenner til. Ifølge Skarðhamar (2011, s. 88) kan tekstbasert skriving fungere som elevens svar på teksten, eller som en forlengelse av den litterære samtalen. Videre påpeker hun at ved tekstbasert skriving vil eleven få en dypere forståelse av, og innlevelse i den skjønnlitterære teksten. Målet med tekstbasert skriving er ifølge Skarðhamar (2011, s. 88) å bedre elevens tekstforståelse utover det de får ved tradisjonell leseopplæring.

Digitale tekster er ofte multimodale, det vil si at de inneholder flere meningsskapende systemer som tegn, lyd, skrift og bilder. Når disse virker sammen for å skape mening i en tekst, kaller vi det multimodalitet (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 34). Videre påpeker Skjelbred & Bjørkvold (2014, s. 34) at å lese slike tekster kan være enklere enn verbaltekster, fordi informasjon realiseres på ulike måter slik at det blir lettere å tolke. Tegning og bruk av ulike illustrasjoner bidrar også til at en tekst blir multimodal. Dette kan både gjøres for hand, og ved å bruke digitale hjelpemidler. Kåre Kverndokken (2018) er forsker innenfor lese-, skrive- og muntlighetsdidaktikk. Han viser til at å tegne til det elevene leser kan bidra til å fylle ut den skriftlige tekstens tolkningsrom, og være fine utgangspunkt for videre samtale. Videre påpeker Kverndokken (2018, s. 260) at tegning kan åpne for at elevene får prøve ut ideer som de ikke tørr eller kan utrykke skriftlig eller muntlig. Ved tegning kan eleven være mindre redd for å presentere sine tolkninger for gruppen eller klassen i etterkant (Kverndokken, 2018, s. 260).

Rogne (2017) er forsker innenfor sammensatte- og digitale tekster, og viser til hvordan det er en fordel i digital tekstskaping at ulike modalitetene kan utnyttes i produksjon av tekst. Elevenes tekster kan bli endret fortløpende, de kan være flere med på å utvikle tekstene, og det er lett å dele tekstene. Dette kaller Rogne (2017, s. 94) digital deltakerkultur. Dysthes (1995, s. 192) forskningsarbeid viser at elevene fikk økt selvtillit av skriveoppgaver, fordi de ble sikrere på sin egen kunnskap. Videre trekker hun frem hvordan noen elever brukte skriving som et trinn for å bli en deltaker i egen kunnskapsproduksjon istedenfor en tilskuer. Eleven blir en deltaker i egen kunnskapsproduksjon i klasseromsammenheng, som også kan

overføres til deltakelse i samfunnet. Dysthe (1995, s. 192) viser til at noen flinke elever ble virkelig engasjerte og videreutviklet seg til å bruke skriving til å fremme egne mål, og som et rom til å være kreativ. Videre trekker hun frem hvordan skriving var en måte å konsentrere seg på, og de skriftlige tekstene ble et bevis på at de hadde arbeidet. For elever som ikke deltar i samtalen vil skriving da bli en måte å vise sin stemme på, og for elever som allerede er svært muntlig aktive vil de ifølge Dysthe (1995, s. 192), bruke skriving til å reflektere enda mer over det de ønsker å formidle. Traavik (2014, s. 84) støtter opp om dette, og skriver at lesing og skriving henger tett sammen og utvikler hverandre gjensidig. Videre påpeker hun at når elevene skriver bruker de språket til å tenke ny tanker med, bevisst og ubevisst.

Ifølge Traavik (2014, s. 85) er skriving en måte å utforske tankene, og elevene får klargjort inntrykkene og tankerekken sine ved skriving. I en skriveprosess brukes språket til å tenke både bevisst og ubevisst, tankene går ofte sine egne veier og kunnskap en sitter på kommer opp til overflaten sammen med ny kunnskap. En viktig fordel med å skrive fremfor å snakke, er at elevene får mer ro og tid til å formulere og utvikle tankene. Videre poengterer hun at det er viktig at elevene har noe å skrive om, og at skrivingen har et formål. Hun trekker også frem at elevene må kjenne til og mestre tekstopbygning for at teksten skal få en høvelig form. I vår forskning er ikke skriving en aktivitet hvor verktøyene bare er penn og papir, men digitale hjelpemidler brukes også når elevene produserer sin egen tekst.

Juuhl (2017, s. 89) poengterer at skriveopplæringen skal ruste elevene til å handtere komplekse retoriske situasjoner, både i norskfaget og i livet, og at dette er en del av norskfagets dannelsesoppdrag. Hun peker på en tredelt undervisning som består av felles dekonstruksjon av tekst med fokus på å finne litterære grammatiske og tekstlige trekk som er typiske, så en felles konstruksjon og til slutt individuell tekstproduksjon.

3. Metode

I dette kapitlet skal vi beskrive det metodiske rammeverket for vårt forskningsprosjekt. Vi starter med å redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, vi skal så vise til vårt forskningsdesign, og deretter begrunne hvorfor dette studiet bygger på en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Videre gir vi en beskrivelse og begrunnelse for hvilke metoder vi har valg for innsamling av empiri, for så å begrunne vårt utvalg og hvordan vi fikk tilgang til våre forskningsdeltakere. Deretter gir vi en kort beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet, før vi avslutningsvis redegjør for vår analysestrategi og viser til vår analyseprosess.

3.1. Kvalitativ metode og konstruktivistisk vitenskapsteori

Postholm (2017) er forsker innenfor kvalitativ forskningsmetode. Hun påpeker at å forske kvalitativt innebærer å studere menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, der målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokusområde. Dette fenomenet er en del av virkeligheten hvor menneskelige prosesser eller problemstillinger forskes på (Postholm, 2017, s. 17-22). Videre vil en kvalitativ forsker ha et nært samarbeidsforhold med sine forskningsdeltakere, der målet er å løfte frem deltakernes perspektiver (Postholm, 2017, s. 22). Vårt forskningsspørsmål krever en kvalitativ tilnærming. I denne studien fokusere vi på lærernes hverdagshandlinger i undervisningen der målsettingen er å beskrive lærernes didaktiske tilnærming til skjønnlitteraturen, og få frem deres perspektiver på valg av arbeidsmetoder.

Ringdal (2016, s. 37) viser til at vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. Vi som forskere må være klar over hvilket syn og oppfatning vi har på verden og dette må ligge til grunn når vi arbeider med forskning. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted gir både uttrykk for vår forståelse av og utgangspunkt for egen forskning. Etersom denne studien har en kvalitativ tilnærming vil vårt vitenskapelige ståsted ifølge Postholm (2017, s. 23), befinne seg innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. Justesen & Mik – Meyer (2010) har begge forsket på kvalitative metoder. De viser til at kjernen i konstruktivisme er at virkeligheten er sosialt konstruert og skapes gjennom interaksjoner mellom mennesker.

Virkeligheten som fremstår som objektiv er egentlig et resultat av menneskers samfunnsskapte fortolkninger (Justesen & Mik – Meyer, 2010, s. 27). I denne sammenheng påpeker Postholm (2017, s 21) at kunnskap ikke er gitt en gang for alle, men er stadig i endring og fornyelse. Konstruktivistisk vitenskapsteori kan derfor ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden vedkommende oppholder seg og handler i. Dette vil si at den kulturelle, sosiale og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for deres oppfattelse og forståelse (Postholm, 2017, s. 21-22).

3.2. Ontologi og epistemologi

I vitenskapsteorien finnes det både ulike syn på virkeligheten og ulike kunnskapssyn, også kjent som ontologi og epistemologi (Ringdal, 2016, s. 37). Justesen & Mik – Meyer (2010, s. 14) viser til at ontologi betyr «læren om det værende». Begrepet refererer til hvordan vi oppfatter verden og hvordan det vi gjør til gjenstand i vår forskning gjenspeiler virkeligheten. Et sentralt spørsmål i ontologi er om det finnes en objektiv virkelighet, eller om virkeligheten er flertydig og sosialt konstruert, og derfor ikke det samme på tvers av forskjellige kulturer, sosiale og historiske kontekster. Ontologien dreier seg med andre ord om vår verdensanskuelse (Justesen & Mik – Meyer, 2010, s. 14). Mens ontologi handler om hvordan det vi gjør til gjenstand i vår forskning gjenspeiler virkeligheten, handler epistemologi om vår mulighet til å komme frem til sann kunnskap om dette gjenstandsfeltet. Et sentralt spørsmål i epistemologi er om det er mulig å oppnå sann kunnskap. Forskere må derfor spørre seg selv om forskningsresultat er den ene og riktige sannheten, eller spiller konteksten og vår egen subjektivitet en viktig rolle (Justesen & Mik – Meyer, 2010, s. 14).

Som nevnt tidligere vil en kvalitativ forsker befinne seg innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. Postholm (2017, s. 34) påpeker at en kvalitativ forsker vil svare at noe er virkelig dersom denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Den virkelighet og kunnskap som kommer frem i vår forskning, vil fremstå som objektiv for oss som deltar i studiet. Samtidig vil den være sosialt konstruert mellom oss som forskere og forskningsdeltakerne, og vil da være resultat av vår egen subjektivitet. Hadde vi gjennomført forskningen på en annen skole og med andre lærere kunne vi fått et annet resultat. Det samme gjelder om det hadde vært andre forskere som hadde gjennomført studiet. Mennesker har ulik kunnskap og bakgrunn og dette vil prege

forskningen. Vi kan derfor ikke si at vår forskning viser til den objektive virkelighet eller sann kunnskap, men dette er heller ikke det vi ønsker å oppnå. For oss handler denne studien om å få innsikt og forståelse i deltakernes perspektiver og deres tilnærming til skjønnlitteraturen.

3.3. Casestudie

Forskningsdesignet for vårt studie baserer seg på et casedesign, eller en casestudie. Yin er forsker innenfor casestudium, som ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 109) satt sitt preg på casedesign med en fremgangsmåte som er svært metodisk. Yin (2018, s. 1) viser til at å gjøre en casestudie er en lineær, men samtidig interaktiv prosess. Med dette menes det at den er lineær fordi vi følger et gitt metodisk oppsett, samtidig som vår forskning er en interaktiv prosess der ulike individer påvirker hverandre, og derfor forskningens resultat. I vår forskning påvirker læreren og elevene hverandre i undervisningssituasjonen, mens vi som forskere og våre deltakere påvirker hverandre gjensidig i intervjuet. Videre viser Yin (2018, s. 4) til at problemstillingen bestemmer hvilken metode som er best egnet å bruke. For å samle inn relevant datamateriale til vår problemstilling benytter vi deltakende observasjon og ustrukturerte intervjuer. Dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven. Yin (2018, s. 16) definerer casestudie som en empirisk undersøkelse som går i dybden på et fenomen innenfor sin reelle virkelighet, der det innhentes mye informasjon fra noen få enheter over en lengre eller kortere periode. Videre påpeker Postholm (2017, s. 50) at et casestudium gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst. Vi skal studere dette fenomenet, caset i dets naturlige omgivelser. Undervisningen vi observerer vil altså foregå uavhengig av vår forskning. Temaet elevene arbeider med er tilfeldig, og det ville ikke vært noe annerledes om vi ikke var tilstede for observasjon. Derfor vil vår observasjon være så nøyaktig og hverdagslig som mulig. Samtidig vil svaret på vårt forskningsspørsmål være kontekstavhengig, det vil si at det resultatet vi får ikke ville vært det samme i en annen kontekst, for eksempel med andre lærere, på en annen skole eller en annen klasse. Videre vil vår casestudie være et flercasedesign fordi utvalget vårt utgjør flere analyseenheter (Yin, 2018, s. 50). Vi innhenter informasjon fra to lærere på to ulike skoler, som da danner to caser. Nedenfor vil vi nærmere beskrive studiens tilnærming.

3.4. Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

I vår forskning har vi en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2013) er professor innenfor sosiologi og har i en årrekke arbeidet med kvalitativ metode. Hun viser til at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en dypere forståelse for enkeltpersoners erfaringer. I den fenomenologiske tilnærmingen forsøker forskeren å forstå fenomener på grunnlag av perspektiver til forskningsdeltakerne, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2013, s. 40). I dette studiet har vi gjennomført ustrukturerte intervjuer som et supplement til observasjon, for å få innsikt i lærernes didaktiske valg i møte med skjønnlitteraturen. På bakgrunn av dette beveger vi oss inn i den fenomenologiske tilnærmingen der vi ønsker å få frem lærernes tanker og perspektiver. Samtidig har vi en hermeneutisk tilnærming, fordi vi tolker lærernes handlinger og erfaringer ut ifra den kunnskapen og bakgrunnen vi tar med inn i forskningen. Hermeneutikken innebærer ifølge Thagaard (2013, s. 41) å tolke menneskers handlinger og erfaringer, og viser til at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter. På bakgrunn av dette legger hermeneutikken vekt på forskerens fortolkninger, og hva dette har å si i forskningsprosessen. Vi anser derfor vår tilnærming som både fenomenologisk og hermeneutisk, fordi vi ønsker å få innsikt og forståelse for deltakernes handlinger og perspektiver, samtidig som vi bruker vår forforståelse i tolkningen av datamaterialet.

3.5. Observasjon

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å bruke observasjon som en metode for å samle inn datamateriale. Fordi vår studie har en kvalitativ tilnærming der vi ønsker å rette blikket mot lærernes hverdagshandlinger i klasserommet, ble observasjon en naturlig metode å velge. Postholm (2017, s. 56) viser til at en kvalitativ forsker følger strømmen av naturlige handlinger i den settingen han eller hun observerer med et utvalgt fokusområde som mål. I vår forskning skal vi nettopp dette, der vi ser på lærernes hverdagshandlinger i undervisningen med fokus på lærernes didaktiske tilnærminger til skjønnlitteraturen. Videre påpeker Postholm (2017, s. 56) at vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokuserer hva vi observerer. En utfordring for oss som observatører blir derfor å være bevisste på

hvordan våre tidligere erfaringer og opplevelser påvirker det vi observerer, og dataene vi henter fra feltet. Samtidig har vi vært to personer som har samarbeidet i denne studien. Fordi vi begge har tatt samme utdanningsforløp har vi en lik faglig bakgrunn, men vi har likevel hver vår subjektive forståelse av forskningsfeltet, noe som har kommet til syne gjennom notater og dialog i etterkant av observasjonene. Å være to observatører har på denne måten bidratt til at vi har fått ulike, og mer utfyllende observasjoner.

I vår forskning har vi inntatt en deltakende observasjonsrolle. I denne observasjonsrollen forsøker forskeren å oppnå innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i deltakernes aktiviteter. Deltakelsen innebærer at forskeren ikke foretar seg alt det deltakerne gjør, men samhandler med dem mens de gjør sine daglige aktiviteter. På denne måten kan forskeren få forståelse for handlinger og aktiviteter som deltakerne foretar seg i undervisningen (Thagaard, 2013, s. 69). Under våre observasjoner har vi vært til stede i undervisningen, men vi snakket ikke med lærerne før undervisningen var avsluttet. Vi mener derfor det blir nødvendig å vise til graden av deltakelse. Postholm & Jacobsen (2018, s. 115) viser til det de kaller for *observatør – som – deltaker*. I denne rollen er observatørene tilstede i undervisningen, men deltar ikke i aktiviteten som observeres. Samhandling mellom forskeren og deltakerne skjer derfor ikke før undervisningstimen er over. I undervisningen satt vi bak i klasserommet og noterte hva læreren gjorde, samt skrev ned spørsmål ut i fra det vi observerte. Samtalene skjedde ikke under, men rett etter undervisningen. Vi har derfor hatt en form for avstand til deltakerne under aktivitetene, men samtidig stor deltakelse ved at vi har vært tilstede i undervisningen, og i etterkant hatt ustrukturerte intervjuer om de valgene lærerne har gjort underveis i timene.

3.6. Intervju

I følge Thagaard (2013, s. 95) er intervju en god metode for å innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser, og er godt egnet til å få omfattende informasjon om andre menneskers opplevelser. I vår casestudie har vi brukt ustrukturert intervju som supplement til observasjon. I følge Postholm (2017, s. 77) er det vage grenser mellom ustrukturert intervju og deltakende observasjon. Dette begrunner hun med at mye av dataen som samles inn ved deltakende observasjon er fra uforutsette samtaler på forskningsfeltet. Ved å gjennomføre ustrukturert intervju prøver vi å forstå adferden til den som studeres, i dette tilfellet i hovedsak læreren uten noen form for forhåndskategorisering som kan virke begrensende på studien. Vi

har gjennomført ustrukturerte intervjuer etter observasjonene, og velger derfor å skille observasjonsdataene og intervjudataene. Observasjonene foregikk i klasserommet, mens intervjuene foregikk på skolens bibliotek eller lærerværelse. Fordelen med et ustrukturert intervju er ifølge Thagaard (2013, s. 97-98) at det blir en uformell setting hvor informanten kan bringe opp nye og relevante tema, som vi som forskere kan stille nye spørsmål ut fra.

Postholm (2017, s. 77) påpeker at det foregår en interaksjon mellom de ulike materialene som samles inn fra observasjon og intervju. Det vil si at observasjonen påvirker påfølgende intervju, og intervjuet kan påvirke påfølgende observasjon ved at forskerens blick spisses under observasjonen. Dette vil føre til at vår forståelse som forskere utvikles, både på deler av innsamlingen og på vår helhetsforståelse av den casen vi undersøker. Postholm (2017, s. 77) påpeker at dersom forskere observerer før intervju, vil observasjonen være til hjelp ved utforming av spørsmålene som stilles under intervjuet. Spørsmålene vil dannes ut fra de erfaringene vi som forskere har fra teori, observasjoner og foreløpige analyser av observasjonen. Spørsmålene som stilles vil da være tilpasset og knyttet til den spesifikke konteksten som forskes på. Som forskere kunne vi ikke vite hva vi kom til å observere, det var derfor ikke hensiktsmessig å ha utformet en intervjuguide på forhånd. Spørsmålene vi stilte var basert på det vi observerte i undervisningen med den hensikt å få forståelse for deres ulike didaktiske tilnærming til skjønnlitteraturen.

3.7. Utvalg

I en mindre forskningsstudie med begrenset omfang og tidsramme, vil det ifølge Postholm (2017, s. 43) være hensiktsmessig å velge lavt antall personer. Dette fordi forskeren enklere vil klare å finne en felles essens som er kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse. Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) påpeker at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Dette kan bidra til forskeren får en grundigere tolkning av datamaterialet. I vår studie har vi valgt ut to deltakere, som vi har observert og intervjuet. Grunnen til at vi kun valgte to deltakere er fordi vi ville ha muligheten til å bruke mer tid til å observere hver enkelt lærer, og få et nærmere innblikk i deres tanker og perspektiver. På denne måten kan vi ha fått en mer helhetlig forståelse av forskningsfeltet. Fordi vår studie har begrenset omfang og tidsramme kunne flere deltakere ført til at vi ikke kunne gått like grundig gjennom vårt datamateriale, og gjort

det vanskelig å finne kjernen i forskningsdeltakernes tilnærminger og erfaringer. Samtidig så vi at vårt datamateriale ble omfattende gjennom mange timer i deltakende observasjon, der vi observerte og hadde ustrukturerte intervjuer. Vi valgte derfor å ikke utforme intervjuguide og gjennomføre strukturerte intervjuer i tillegg, men heller bruke tid på å gå dypere ned i det datamaterialet vi hadde.

Ifølge Thagaard (2013, s. 60) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, som vil si at forskeren velger deltakere som har kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen som skal undersøkes. I vår studie har vi funnet deltakere som vi mener har kompetanse om temaet i studien. Begge lærerne har interesse og lang erfaring i arbeid med skjønnlitteratur, og ville derfor trolig gi et godt datamateriale til forskningen.

3.8. Tilgang til forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne til vår studie ordnet vi selv og ved hjelp av rektor på en av de utvalgte skolene. Vi ønsket å finne to lærere på mellomtrinnet på to ulike skoler som hadde en interesse for å arbeide med skjønnlitteratur. Vi tok derfor kontakt med en lærer vi vet har en interesse innenfor vårt forskningsfelt som takket ja til å være deltaker. En hensiktsmessig måte å rekruttere forskningsdeltakere, er å ta formell kontakt innenfor en setting hvor en kan finne potensielle deltakere til prosjektet (Thagaard, 2013, s. 61). Vi tok derfor kontakt med rektoren på en av skolene, og spurte om han kunne presentere forskningen vår i kollegiet. Dette førte til at vi kom i kontakt med en lærer som var egnet og ønsket å delta i vårt forskningsarbeid.

Når kontakten med deltakerne var opprettet fikk de tilgang til vår prosjektskisse som ga en nærmere beskrivelse av vårt forskningsprosjekt. I tillegg gjennomførte vi en samtale med hver av våre deltakere der vi informerte om hvordan forskningsprosessen ville foregå, samt åpent opp for at de fikk mulighet til å komme med spørsmål som de eventuelt måtte ha. Videre sendte vi ut samtykkeskjema til deltakerne, og informasjon om studien til elevenes foresatte der de kunne reservere sine barn fra å delta. Vi fikk ingen reserveringer for deltakelse, noe som kan skyldes at vårt fokus var på lærerne og ikke elevene.

3.9. Gjennomføring av datainnsamling

I denne delen skal vi gi en kort beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamling. Vi skal først fortelle om hvordan vi ble tatt imot på skole A med lærer 1, og deretter skole B med lærer 2. Videre skal vi vise til hvordan vi gjennomførte observasjonene og intervjuene, som ble gjennomført på lik måte på begge skolene. Disse beskrivelsene vil kunne gi et mer helhetlig innblikk i vår forskningsprosess.

Den første skolen vi var på, har vi kalt skole A og læreren i klassen for lærer 1. Når vi kom til skolen for å gjennomføre vår første observasjon og intervju, ble vi godt tatt imot av både lærere og ledelse. Dette er en skole vi ikke har kjennskap til fra før. Lærer 1 presenterte oss derfor for de andre ansatte, og ga oss en liten omvisning på skolen. Før undervisningstimen startet hadde vi en samtale med læreren, der læreren fortalte hva de skulle gjøre denne norsktimen, og norsktimene fremover. De skulle lese ulike skjønnlitterære tekster, samtale om innholdet, og arbeide med oppgaver knyttet til tekstene. Læreren på denne skolen underviste i 7. klasse. En klasse med hyggelige elever som ønsket oss velkommen. På denne skolen observerte vi over en to ukers periode, og til sammen seks skoletimer som varte fra klokken 11.45-12.45.

Den andre skolen har vi kalt skole B og læreren i klassen for lærer 2. Dette er en skole vi begge har kjennskap til fra før gjennom våre praksisperioder. På lik linje med skole A, ble vi tatt godt imot av både lærere og ledelse. Vi hadde på forhånd avtalt å komme før undervisningen startet, slik at vi fikk tid til å ha en samtale med læreren. I denne samtalen fortalte læreren kort om hva de skulle arbeide med i perioden vi skulle observere. Læreren hadde planlagt et bokprosjekt. I dette bokprosjektet skulle de lese en krimbok for barn, både på skolen og i lekse, ha samtale om innholdet, og arbeide med ulike skriveoppgaver knyttet til teksten. Læreren på denne skolen underviste i 5. klasse, og både læreren og elevene tok oss imot med åpne armer. På denne skolen observerte vi over en to ukers periode, og til sammen fem skoletimer som varte fra klokken 08.30-10.00.

I begge klassene gjennomførte vi observasjon og intervju på samme måte, men i forskjellige kontekster og med ulike funn. Under våre observasjoner satt vi bakerst i klasserommet, og fordelte oss på hver vår side. Dette gjorde at vi fikk god oversikt over det som skjedde i undervisningen, samtidig bidro det til at vi kunne høre hva elevene sa på de ulike sidene av klasserommet under kommunikasjonssituasjoner. Mens vi observerte brukte vi hvert vårt

observasjonsskjema (vedlegg 3) som vi hadde laget på forhånd, der skrev vi ned beskrivelser av hva vi så i venstre kolonne, og tolkninger i høyre. I tillegg skrev vi ned spørsmål underveis i observasjonene, som vi stilte til lærerne etter undervisningen var over. Å ta notater under observasjonene var hensiktsmessig i den form at det hjalp oss å enklere finne tilbake til datamaterialet i analyseprosessen. Samtidig kan vi ha unngått å overse relevante spørsmål, ettersom vi skrev ned spørsmål så snart vi observerte noe som vi ønsket en nærmere forståelse for. Vi valgte å ha observasjonsskjemaet på datamaskinen og ta notatene digitalt. Ettersom vi er vokst opp med datamaskin gikk det betydelig raskere enn om vi skulle skrevet notater for hånd. Vi kunne derfor i større grad rette blikket mot det som skjedde i undervisningen, og slik unngått å overse relevante hendelser i klasserommet.

Etter observasjonsøktene gjennomførte vi ustruktureerte intervjuer med lærerne. Under intervjuene brukte vi ikke lydopptak, som medførte at vi stod ovenfor flere utfordringer. Vi måtte skrive ned det viktigste lærerne sa, stille spørsmål, og samtidig gi lærerne tilstrekkelig oppmerksomhet slik at intervjuet hadde en naturlig fremgang (Thagaard, 2013, s. 112). Vi begge valgte å notere under intervjuene, slik at vi i større grad kunne redusere sjansen for å overse relevante utsagn fra lærerne. Samtidig medført dette at vi ikke kunne gi lærerne all vår oppmerksomhet, ettersom vi også måtte konsentrere oss om å skrive ned hva de sa. På bakgrunn av dette kan det være vi ikke fikk den samme naturlige fremgangen i intervjuet som vi kunne fått om vi benyttet lydopptaker. Vi opplevde likevel ikke at dette påvirket intervjuene i en negativ retning. Den ene læreren sa blant annet at det virket mer som en vanlig samtale når lydopptaker ikke ble benyttet, og det føles mer naturlig og hverdagslig. Den andre læreren påpekte at de korte stundene med venting når vi noterte, ga mulighet for å reflektere nærmere over spørsmålene. Dette kan ha ført til at vi fikk mer utdypende og gjennomtenkte svar. Dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

3.10. Analysestrategi

I følge Thagaard (2013, s. 120) starter analysen og tolkningen allerede når forskeren er ute i feltet. Hvilke feltobservasjoner som forskeren anser som relevant, og hvilke temaer som utdypes i et intervju, vil være basert på forskeren tolkninger av situasjonen. Når vi som forskere forlater feltet blir det viktig å vurdere hvordan datamaterialet skal analyseres, og i denne prosessen må vi også ta stilling til hvordan vi skal fremstille resultatene (Thagaard,

2013, s. 157). I analysen av vårt datamateriale valgte vi å ta utgangspunktet i Glaser & Strauss (1967), som vist til i Postholm (2017, s. 87), sin metodiske tilnærming, *grounded theory*. Innenfor denne tilnærmingen er det utviklet en analysemåte kalt *den konstant komparative analysemåten*, som ifølge Postholm (2017, s. 87) er en metode som er godt egnet for å hjelpe forskere å analysere i casestudier. I denne metoden er analysearbeidet inndelt i tre kodingsfaser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I den første fasen går forskeren nøye gjennom og deler datamaterialet inn i mindre deler og gir et navn, en kode til de ulike delene. For at datamaterialet skal bli håndterlig må disse delene eller kodene kategoriseres, og vi beveger oss så over til den andre fasen, aksial koding. I denne fasen ser forskeren etter sammenheng mellom de ulike kategoriene og plasserer dem inn i subkategorier for å gjøre datamaterialet mer presise og fullstendige. Til slutt handler selektiv koding om å finne kjernekategoriene, og systematisk relatere den til de andre kategoriene (Postholm, 2017, s. 88-91).

Etter hver observasjon og intervju gikk vi over materiale og samtalte om det vi hadde skrevet ned. Ettersom vi ikke har brukt lydopptak ble det viktig for oss å gjennomgå våre notater etter hvert besøk i forskningsfeltet mens det ennå var friskt i minne, for å unngå å overse relevant datamateriale. Når vi var ferdig ute i forskningsfeltet og datamaterialet var samlet inn, begynte vi å lese grundig igjennom observasjonene og intervjuene, slik at vi ble fortrolig med innholdet av data. Samtidig medførte dette at vi fikk en nær kontakt med datamaterialet, noe som ifølge Thagaard (2013, s. 158) gir oss et grunnlag for å utvikle en forståelse av sammenhenger mellom ulike mønstre. Vi begynte derfor tidlig i analyseprosessen å danne oss et inntrykk av hva som var mest typisk og sentralt, samt likheter og ulikheter mellom lærernes didaktiske tilnærminger og perspektiver. Etter grundig gjennomlesing gikk vi over til den første kodingsfasen, åpen koding. I denne fasen prøvde vi etter beste evne å være oppmerksomme, og åpne for temaer som kunne være relevant for vår forskning. Vi begynte å skrive koder eller kommentarer som var meningsbærende for de ulike utsnittene. Dette kan ifølge Thagaard (2013, s. 159) betegnes som memos, forskeren reflekterer over hvordan teksten kan forstås, og gir kommentarer til de ulike delene av teksten som er egnet for å uttrykke meningsinnholdet. I denne fasen endte vi opp med dusinvis av ulike koder. Gjennom å studere de ulike kodene nærmere, begynte vi å identifisere kodene i datamaterialet som omhandlet det samme temaet. De kodene som handlet om samme tema klassifiserte vi innenfor samme kategori. I den neste fasen, aksial koding, spesifiserte vi kategoriene ytterligere ved å se etter sammenheng mellom kategoriene. I denne prosessen stilte vi oss

spørsmålene, når, hvorfor og under hvilke forhold dukket de forskjellige kategoriene opp. Disse spørsmålene kan ifølge Postholm (2017, s. 90), hjelpe forskeren å få frem relasjoner mellom kategoriene og deres subkategorier. Etter nærmere studering og analysing av kategoriene og deres subkategorier så vi det som gjentok seg, og utfallet ble det som dannet de tre kategoriene: 1. *Den litterære samtalen*, 2. *Produksjon av tekst*, og 3. *Kultur for dialog i klasserommet*. I den siste fasen, selektiv koding prøvde vi å identifisere kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene. For oss kunne kjernen av datamaterialet se ut til å være *dialog*. Studiets tema omhandler hvordan skjønnlitteratur kan bidra til elevenes danning, og en forutsetning for danning er dialog. Vi kunne derfor se at de tre overnevnte kategoriene inneholdt alle en form for dialog mellom lærerne og elevene, elevene og fagstoffet, og elevene seg imellom. Selv om vi har beskrevet analyseprosessen som en lineær prosess, har dette ikke vært en steg- for steg prosedyre. Vi opplevde at fasene gikk over i hverandre, og underveis har vi gjort flere endringer i kategoriene. Vi valgte likevel å fremstille analyseprosessen fra fase til fase, for å gjøre det mer oversiktlig.

I vår forskningsprosess har vi både hatt en induktiv og deduktiv tilnærming. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 65) påpeker at det oppstår en interaksjon mellom teorien som leses og praksis som observeres. Teorien benyttes deduktivt for å få struktur, men en kvalitativ forsker må også forsøke å tenke induktivt. Med dette menes det at forskeren må prøve å være åpen for det som ligger i de dataene som hentes fra forskningsfeltet. Dette vil øke muligheten for å få en større innsikt i fenomenet som forskes på, og reduserer samtidig sjansen for å overse temaer forskeren ikke hadde tenkt på før datainnsamlingen startet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 65). Før vi begynte å observere leste vi på teori om danning, hvordan norskfaget og da spesielt hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til danning, og hva læreplanen sa om danning i norskfaget. Teorien vi tilegnet oss i forkant av observasjonene hjalp oss til å få en dypere forståelse av det fenomenet vi forsket på. På den måten har vi møtt forskningsfeltet med en deduktiv tilnærming der vi har gått fra teori til empiri. Samtidig prøvde vi etter beste evne å ha et åpent blikk for å se om vi kunne finne nye forhold som vi ikke på forhånd hadde tenkt på, og som kunne være aktuell for vår forskning. Å avdekke nye forhold krevde at vi måtte sette oss grundigere inn i den kjente teorien, men også ny teori. Dette førte til at vi møtte forskningsfeltet med nye antakelser og spørsmål. Forskingen ble derfor en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon frem til vi forstod den spesifikke situasjonen som ble observert (Postholm, 2017, s. 57).

4. Kvaliteten i studien

Postholm & Jacobsen (2018, s. 219) presiserer at forskningens kvalitet ikke bare kan knyttes til det resultatet forskningen gir, men kvaliteten bestemmes også ut fra hvordan kunnskapen er produsert. Vi vil derfor i dette avsnittet beskrive hvordan kunnskapen vi bringer frem i vårt forskningsprosjekt er konstruert. Vi viser til denne kunnskapen ved å bruke begrepet *funn*. Våre funn er kontekstuell, fordi funnene er konstruert i møte mellom oss som forskere, forskningsdeltakerne og den settingen forskningen ble gjort i. Vår forskning er dermed ikke søken etter objektiv og universell kunnskap, men kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. På en annen side presiserer Postholm & Jacobsen (2018, s. 220) at ifølge Heshusius (1994) kan forskeren aldri bli helt objektiv når det gjelder sin egen subjektivitet. Vi som forskere må være bevisst på dette, slik at vår subjektivitet kan vises som en del av konteksten funnene forstås innenfor.

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 220) kan det være hensiktsmessig å drøfte hvordan funnene våre står i forhold til annen forskning med samme eller lignende problemstilling. Dette kaller Postholm & Jacobsen (2018, s. 220-221) for den substansielle tolkningen, hvor forskeren går i dialog med andre forskere og andre funn. Vi har som tidligere nevnt, lest forskningslitteratur som omhandler samme tematikk som vår oppgave. Som en motsetning til Ottesen & Tysvær (2017) sin artikkel, ønsket vi med denne studien å rette fokus på hvordan lærerne arbeider med skjønnlitteratur for at det skal bidra til elevenes danning. Vårt forskningsprosjekt står derfor som en parallell til Ottesen & Tysværs (2017) sitt forskningsarbeid. Samtidig kan vi støtte oss til annen forskningslitteratur innenfor vår tematikk, blant annet til Skaftun & Michelsen (2017) og Ulland (2016), og knytte våre resultater opp mot deres. Dette kan være med på å styrke våre funn, på den måten at vi kan bekrefte våre funn i kunnskapen andre forskere har produsert.

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) bør forskere stille seg spørsmål om hvordan de kan ha påvirket sine funn. Derfor ønsker vi å legge vekt på at vi som forskere har med oss forkunnskaper om fenomenet som gjør at vi tolker funnene ut fra disse. Vi gikk inn i dette forskningsprosjektet med en interesse for å finne ut hvordan lærerne arbeidet med skjønnlitteratur for å fremme elevens danning. Når vi gikk ut for å samle inn empiri hadde vi med oss forkunnskaper, som besto av tanker og holdninger vi har med oss på bakgrunn av lest teori, tidligere forskning og erfaringer fra praksisfeltet. På bakgrunn av dette kan vi ha

oversett deler som kunne ha vært aktuelt for vår forskning, men som vi ikke oppfattet som relevant på grunn av våre forkunnskaper. Det vil derfor være umulig for forskere innenfor en kvalitativ studie å ikke påvirke sine funn, da både valg av metode og vår subjektivitet påvirker resultatene, noe vi videre skal drøfte i forhold til pålitelighet og gyldighet.

4.1. Pålitelighet

For å vurdere om vår forskning er pålitelig skal vi i dette avsnittet reflektere systematisk over hvordan vår måte å gjennomføre forskningen på, kan ha påvirket de endelige resultatene av forskningen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) ser vi på forskningens konsistens og troverdighet når vi snakker om pålitelighet. Videre skriver de at pålitelighet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om funnene kan reproduseres av andre forskere, som handler om forskningsdeltakerne ville endret sine svar i møte med en annen forsker. Pålitelighet kan altså knyttes til refleksjon over hvordan måten undersøkelsen ble gjennomført, og om forskeren kan ha påvirket resultatet.

Troverdigheten til prosjektet vårt viser vi blant annet til i metodekapitlet hvor vi begrunner og beskriver hvordan innsamlingen av empiri er gjort. Dette gjør vi fordi det er viktig for oss at vår forskning er transparent. Etter gjennomføringen av forskningsprosjektet reflekterte vi om noe kunne vært gjort annerledes. Vi undres om vi kunne fått andre resultat om forskningen fant sted på andre skoler og med andre lærere, noe som det er nærliggende å tro. Vår forskning ville også trolig fått et annet resultat om forskerne var noen andre. Det kan være til vår fordel at vi hadde en deltakende observasjon der vi stilte spørsmål rett etter undervisningen. Dette kan ha påvirket våre funn på en positiv måte, ved at lærerne hadde undervisningen friskt i minnet. Derfor er valget av metode med på å påvirke resultatet, om intervjuene var strukturert på en annen måte, eller på et annet tidspunkt, ville vi trolig ikke fått de samme svarene.

En svakhet i vår studie kan være at vi har valgt å ikke benytte lydopptaker under intervjuene. Hadde vi benyttet oss av lydopptak og transkribert disse, ville vi hatt garantert lydrette sitater. Ved å ikke bruke lydopptak kan vi ha gått glipp av språklige virkemidler som for eksempel stemmeleie, pauser og trykk på ord. Samtidig har vi vært to som noterte under intervjuene. Dette kan veie opp for at vi ikke brukte lydopptak, da det gav oss mulighet til å kontrollere lærernes svar ved å sammenligne notatene mot hverandres. På denne måten kan vi ha redusert

sjansen for at lærernes svar ble notert ukorrekt. Samtidig fikk vi en god atmosfære under samtalene, noe som kan ha påvirket lærernes svar. Vi tenker at ved bruk av lydopptak ville det blitt en mer formell kontekst rundt samtalen. En annen fordel med å ikke bruke lydopptak er at vi kunne gå i gang med datainnsamlingen på et tidligere tidspunkt enn om vi skulle søkt om tillatelse for å bruke lydopptak. Dette tenker vi kan være en styrke i vår studie, da det har gitt oss verdifull tid til å gå grundigere ned i vårt datamateriale.

I samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning oppstår det en relasjon mellom mennesker og de vil tilpasse sin adferd i relasjoner med hverandre. Det vil si at i observasjons- og intervjusammenheng kan relasjonene påvirke svarene (Postholm & Jacobsen 2018, s. 225). I vår studie har vi observert og intervjuet to lærere hvor vi hos begge opplevde at relasjonene var gode. Vi kjente til begge lærerne fra før, noe som kan ha vært med på å påvirke svarene lærerne har gitt. Vi opplevde å bli godt tatt imot i klasserommet, og vi hadde en god dialog med lærerne både før og etter undervisning. Begge lærerne la vekt på at både de og elevene var vant til at noen observerte i klasserommet. Dette kan ha påvirket våre funn på en positiv måte, da det er en større mulighet for at de ikke har endret sin adferd mens vi var tilstede for observasjon og intervju. Videre oppfattet vi at det var en god atmosfære under intervjuene. Atmosfæren var preget av tillitt og åpenhet, noe som kan ha ført til at lærerne følte seg trygge til å la oss få innsikt i deres tanker og erfaringer.

4.2. Gyldighet

I følge Thagaard (2013, s. 204-205) handler forskningens gyldighet om å stille spørsmål om de tolkningene forskeren gjør har sammenheng med det som studeres, og om disse tolkningene viser seg gyldig i tilknytning til det som studeres. Postholm & Jacobsen (2018) bruker begrepene indre og ytre gyldighet.

Indre gyldighet handler om hvor stort samsvar det er mellom den virkeligheten vi studerer, og den teorien og begrepene vi bruker for å beskrive virkeligheten. Vårt forskningsprosjekt er som tidligere nevnt en kvalitativ studie, hvor vi på bakgrunn av lest teori har ønsket å finne ut mer om et fenomen. I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 229) må forskere se på hvor godt begrepene representerer virkeligheten. For å kunne vurdere studiens gyldighet er det viktig at de abstrakte begrepene som kommer frem i analysen virker meningsfulle for leseren og forskningsfeltet. Dette betyr at vi som forskere må ha et grunnlag for tolkningene av

datamaterialet, dette grunnlaget er teorien vi har med oss inn i forskningen. Gjennom vår analyse har vi dannet noen kategorier, disse kategoriene ble til på bakgrunn av teorigrunnlaget og koding av empirien. Vi har med andre ord dannet kategoriene i en vekselvirkning. I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 230) må vi i presentasjon av funnene gi leseren grundige eller *tykke beskrivelser*, der vi synliggjør det datamaterialet som er grunnlaget for analyse, tolkning og funn. I kapittel 5. *Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon* har vi presentert grundige beskrivelser i form av intervjuutsagn og observasjonsutdrag, og knyttet dette opp mot teori og forskningslitteratur. Vi også har vist til konteksten observasjonsutdragene og intervjuutsagnene ble til i.

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 230) er det viktig at de som utgjør det empiriske grunnlaget, altså våre forskningsdeltakere kjenner seg igjen i begrepene, og at de opplever dem som meningsfulle. Dette kalles *deltaker – validering*, hvor vi som forskere ser over datamaterialet, analytiske kategorier, tolkninger og konklusjoner sammen med forskningsdeltakerne. Postholm & Jacobsen (2018, s. 230) viser videre til at forskerne får kontinuerlig tilbakemeldinger av forskningsdeltakerne ved at det gjennomføres ustrukturerte intervjuer i etterkant av observasjoner. Vi gjennomførte deltakende observasjon med ustrukturerte intervjuer i etterkant, og fikk da tilbakemeldinger fra lærerne på situasjonene vi hadde observert. Disse tilbakemeldingene kan også ifølge Postholm & Jacobsen (2018) forstås som en deltaker-validering, der lærerne bekrefter at vi har forstått situasjonene vi observert.

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 237) brukes triangulering for å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for å få et mer helhetlig bilde av virkeligheten. Ulike måter å samle inn data på vil derfor være en styrke for studiet. Samtidig påpeker Postholm & Jacobsen (2018, s. 237) at innenfor et masterstudium hvor det er begrenset med tid og ressurser vil det være bedre å benytte seg av én metode, ett type design og én type kilder. I vår studie har vi benyttet oss av deltakende observasjon. Det har derfor vært et bevisst valg at vi har benyttet oss av denne metoden som innebar observasjon med påfølgende ustrukturert intervju, noe som kan være en styrke i vår oppgave fordi det gir oss verdifull tid til å gå grundigere ned i datamaterialet.

Ytre gyldighet, overførbarhet handler ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 238) om funnene kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert. Innenfor vårt forskningsfelt vil dette handle om hvorvidt funnene kan overføres til andre klasser og skoler. Det er opp til leseren å vurdere hvorvidt dette kan overføres til egen kontekst. Ved at vi

beskriver konteksten og er transparent med hensyn til de valgene vi har gjort er dette enklere for leseren. Videre nevnes *naturalistisk generalisering* som handler om at leseren kan kjenne seg igjen i forskningsteksten, og om denne er relevant og nyttig for leseren. I vårt avsnitt om begrunnelse for valg av problemstilling, viser vi til at vi ønsker at vår forskning kan bidra til å gi oss selv og andre lærere nyttige verktøy i arbeidet med skjønnlitteratur i et danningperspektiv. For å oppnå dette er det viktig at vi som forskere skriver på en slik måte at leseren blir invitert inn i forskningsprosessen ved å gjøre forskningen transparent. Postholm & Jacobsen (2018, s. 239) presiserer at ved å bruke tykke beskrivelser kan leseren kjenner seg igjen og kan tilpasse eller overføre funn fra teksten til sin egen situasjon.

4.3. Ethiske overveielser

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 247) er det tre grunnleggende krav som danner utgangspunktet for forskningsetikken i Norge. Disse er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli konkret gjengitt. Før vi startet vår datainnsamling sørget vi for at forskningsdeltakerne var informert om hva det innebar å delta i denne studien. Gjennom hele forskningsprosessen var vi også ærlige med deltakerne om vår intensjon med forskningsarbeidet, og hva bakgrunn for forskningen var. Vi sendte ut skjema om informert samtykke til lærerne (vedlegg 1), og til elevenes foresatte (vedlegg 2). Våre observasjoner var i hovedsak rettet mot lærerne, men fordi det kunne dukke opp uventede sitater fra elevene som kunne være relevant for vår forskning, valgte vi å innhente samtykke fra elevenes foresatte. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 104-105) skal et informert samtykke inneholde informasjon om at det er frivillig å delta, og hva deltakelsen innebærer. Før forskningen startet ga vi derfor ut informasjon om hensikten med forskningen, og at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi grunn. Hvilke byrder eller ekstra arbeidsbelastning prosjektet ville innebære skrev vi ikke inn i det informerte samtykke, men samtalte om dette før deltakerne takket ja til å være med i forskningsprosjektet.

Postholm & Jacobsen (2018, s. 250) poengterer at det er fare for brudd på privatlivets sted om det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner ut fra datamateriale. I vår studie bruker vi betegnelsen lærer 1 og lærer 2 om våre forskningsdeltakere. Informasjonen vi gir om deltakerne i studien er begrenset, og vi tar kun med det som er relevant for vår oppgave. Vi har derfor valgt å utelate kjønn, arbeidsplass og eventuelle opplysningen som kan

identifisere deltakerne. Vårt datamateriale er derfor fullstendig anonymisert og vil bli slettet ved semesterslutt. Når vi startet arbeidet med denne masteravhandlingen gjennomførte vi en meldeplikttest hos Norsk senter for forskningsdata, NSD som gav oss svar på at vår forskning ikke var meldepliktig. Datamaterialet vårt kan på ingen måte identifisere enkeltpersoner, verken indirekte eller direkte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel. Videre benytter vi oss av deltaker-validering, hvor forskningsdeltakerne fikk lese gjennom vår analyse slik at de kunne se over sitatene som er brukt. Det er viktig at vi som forskere ikke bruker sitater utenfor konteksten de blir sagt i, og dette har vi sikret oss i ved å benytte en systematisk analysestrategi (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 251-252).

5. Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal vi presentere våre funn som deretter blir drøftet og diskutert opp mot relevant teori og forskningslitteratur. Vi skal drøfte og diskutere materialet opp mot de tre kategoriene: 1. *Den litterære samtalen*, 2. *Produksjon av tekst* og 3. *Kultur for dialog i klasserommet*. I analyseprosessen av datamaterialet kom vi frem til at lærer 1 hadde et stort fokus på den litterære samtalen i arbeid med skjønnlitteratur, mens lærer 2 fokuserte mer på produksjon av tekst. Vi finner likevel innslag av den litterære samtalen og produksjon av tekst hos begge lærerne. På bakgrunn av dette blir det lagt mer vekt på lærer 1 i den første kategorien, og lærer 2 i den andre kategorien. Noe som var gjennomgående for begge lærerne var deres fokus på kultur for dialog i arbeid med skjønnlitteratur.

5.1. Den litterære samtalen

Den første kategorien vi skal drøfte og diskutere er *den litterære samtalen*. Nedenfor skal vi trekke frem noen eksempler på hvordan lærerne gjennomførte den litterære samtalen, samt lærernes tanker rundt dette.

I eksemplene vi nå skal vise arbeider lærer 1 med bildeboken «Odd er et egg» (Av Lisa Aisato, 2010), og lærer 2 med krimboken «Operasjon plastpose» (av Jørn Lier Horst, 2015). I lærer 1 sin undervisning skulle de lese boken og samtale om innholdet, mens lærer 2 startet med et prosjektarbeid. Før lærerne startet med høytlesing hadde de begge en samtale med elevene der de stilte spørsmål til boken.

Lærer 1 leser et sammendrag som står på baksiden av boken før h*n spør: Hvordan tror dere det hadde vært å ha et egg som hode? (Lærer 1)

Lærer 2 holder opp boken og viser forsiden til elevene før h*n spør: Boken heter Operasjon plastpose. Hva tror dere boken handler om? (Lærer 2)

Under intervjuene uttalte lærerne hvorfor de startet med å stille spørsmål til boken før høytlesingen startet:

Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å koble dem på og for å få dem til å trekke paralleller fra fagstoffet til egne liv. Jeg ønsker også at elevene skal kunne identifisere seg selv med teksten. (Lærer 1)

Det er i hovedsak for å koble alle på. Med å koble på mener jeg at elevene tar i bruk sine forkunnskaper og er med fra starten. (Lærer 2)

Begge lærerne viser til at en slik inngang til høytlesing skal gjøre at elevene blir koblet på. Vi tolker utsagnene som at lærerne først og fremst er opptatt av å motivere og engasjere ved å ta frem elevenes forkunnskaper, og anser dette som en vesentlig faktor for elevenes læring. Dette kan knyttes til sosial – interaktiv undervisning, som eksempelvis omtales i Dysthe (1995, s. 51), der hun påpeker at kunnskap ikke blir til i eleven før den blir integrert i de kunnskapsstrukturene eleven har fra før. Kunnskapen må med andre ord forankres i elevenes livsverden, slik at de kan knytte nytt fagstoff til det de allerede kan og vet for å tilegne seg ny kunnskap. Lærer 1 påpeker også at h*n ønsker at elevene skal kunne identifisere seg selv med teksten. Dette tolker vi som at læreren ønsker å knytte en forbindelse mellom eleven og teksten, på en slik måte at elevene blir følelsesmessig engasjert i teksten. Denne type inngang til litteratursamtalen kan knyttes til det Skarðhamar (2011, s. 82) betegner som identifikasjonsspørsmål. Disse spørsmålene skal bidra til å skape en forbindelse mellom leseren og teksten, og det er derfor naturlig med identifikasjonsspørsmål før lesingen tar til. Slike spørsmål stiller ikke krav til en spesiell type kunnskap eller skarpsyn, men stiller alle likt ved å appellere til engasjement og følelse (Skarðhamar, 2011, s. 82).

Lærer 1 sitt spørsmål kan engasjere elevene i samtalen ved at de selv må føle og tenke hvordan det ville vært å ha et egg som hode. På denne måten kan elevene sette seg selv i hovedpersonens situasjon. Samtidig er dette et spørsmål som ikke stiller krav til en spesiell type kunnskap, og derfor gjør det mulig for læreren å involvere alle elevene i samtalen fra starten av. Mens lærer 1 sitt spørsmål er et identifikasjonsspørsmål blir lærer 2 sitt mer det som Skarðhamar (2011, s. 82) kaller et refleksjonsspørsmål. Ser vi på lærer 2 sitt spørsmål appellerer den ikke direkte til følelser, men åpner opp for at elevene skal undre og reflektere rundt bokens innhold, og kan slik bidra til å skape interesse og forventinger til tekstinholdet. Skarðhamar (2011, s. 82) påpeker at refleksjonsspørsmål også er viktig å bruke under selve lesingen, fordi det kan bidra til å få frem resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten. Målet med slike spørsmål er blant annet å undersøke og utvikle forståelse for teksten innhold, form og språk som kan gjøre leseopplevelsen rikere og mer meningsfullt for elevene

(Skarðhamar, 2011, s. 82). Refleksjonsspørsmål var noe som var gjennomgående hos begge lærerne under høytlesingen.

Under intervjuene uttalte lærerne hvorfor de stiller refleksjonsspørsmål under høytlesing:

Dette er for å la dem tenke selv og for at de skal vite at det ikke finnes et fasitsvar. Det er deres tankeprosess som er spennende og som skal komme frem. Det er da dem lærer. Jeg skal ikke stå å gi dem kunnskap de skal pugge, de lærer mer av å reflektere selv og begrunne sine refleksjoner. Elevene skal bli dannede mennesker og det handler om å ha et repertoar av allmennkunnskap. Arbeid med refleksjoner i skjønnlitteraturen kan bidra til at elevene kan bruke dette i sosiale situasjoner, trekke det til egne liv og klare å bruke det i hverdagslivet nå og når de blir voksne. Elevene kan blant annet sette seg i jeg – situasjonene i arbeid med skjønnlitteraturen, og finne ut hva de selv ville gjort i slike situasjoner. (Lærer 1)

Når elevene reflekterer må de selv tenke over det som finnes i teksten, noe som gir mer lærdom enn hvis jeg bare skal stå å lese for dem. Elevene blir passive av å bare høre på at lærer leser og prater. Når jeg derimot stopper opp under høytlesing og stiller spørsmål til teksten må elevene undre og reflektere. Elevene stopper ikke opp og undrer alene. Hvis de skal lære å reflektere over innholdet, føler jeg det er min jobb å gi dem verktøy for å kunne gjøre dette. (Lærer 2)

Ut ifra de overnevnte uttalelsene, kan vi se at begge lærerne viser til at det er elevenes tanker og refleksjoner som skal komme frem i arbeid med skjønnlitteraturen, og at dette gir mer lærdom enn om elevene blir passive deltakere som kun lytter eller reproducerer kunnskapsstoff. Dette svarer til det Aase (2005c, s. 38) hevder om at norskfaget ikke vil kunne ha et tilstrekkelig dannelsespotensial om elevene kun reproducerer kunnskapsstoffet, elevene må også bli preget og utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet. Vi forstår det derfor slik at spørsmål som ber om reproduksjon av tekstinnholdet ikke vil være tilstrekkelig sett i et dannelsesperspektiv. Refleksjonsspørsmål blir derfor en forutsetning for at skjønnlitteraturen skal bidra til elevenes danning, fordi det utfordrer elevenes tanker og forståelse over det som finnes i teksten.

Videre trekker lærer 1 frem en sentral del av formålet i opplæringa og norskfaget, at elevene skal bli dannede mennesker. Lærerne vi har observert viser en bevisstgjøring ovenfor formålet i opplæringa og norskfaget, noe som kan tolkes til at de gjør en helhetlig vurdering av læreplanen. Med helhetlig vurdering menes det at lærerne både har fokus på formål og

kompetansemål i sin planlegging av undervisning. Dette kan ifølge Ottesen & Tysvær (2017, s. 64) bidra til å utnytte danningspotensialet som ligger i skjønnlitteraturen. Som nevnt tidligere påpeker Ottesen & Tysvær (2017) at lærernes lesing og tolkning av læreplanen forutsetter deres arbeidsmåter. Videre viser de til at lærernes lesing av læreplanen er rettet mot kompetansemålene og mindre mot formålet i norskfaget. Fordi kompetansemålene i liten grad oppfordrer til utforskende lese måter må lærerne også ta hensyn til formålet som tydelig viser til at norsk er et sentralt fag for danning. En helhetlig lesing av læreplanen kan derfor ifølge Ottesen & Tysvær (2017, s. 64) bidra til at lærerne utnytter danningspotensialet som ligger i skjønnlitteraturen.

Lærer 1 sier videre at arbeid med refleksjoner i skjønnlitteraturen kan bidra til at elevene kan bruke dette i sosiale situasjoner, trekke det til egne liv og klare å bruke det i hverdagslivet nå og når de blir voksne. Videre trekker læreren inn at elevene kan sette seg i jeg – situasjoner og finne ut hva de ville gjort i slike situasjoner. Dette tolker vi som at læreren mener at refleksjoner i arbeid med skjønnlitteraturen kan bidra til at elevene kan løse ulike problemstillinger, både personlig, men også i sosiale situasjoner. Her berører læreren den etiske siden i litteratursamtalen som Ulland (2016, s. 15) påpeker er en viktig faktor for at skjønnlitteraturen skal bidra til danning. Gjennom etisk refleksjon i arbeid med skjønnlitteratur, kan elevene bli bevisste på sine egne holdninger, men også møte lærernes og andre elevers perspektiver. Dette kan få betydning for den enkelte elevs forståelse for rett og galt og hvordan de kan tenke og handle i ulike situasjoner, noe som kan utvikle elevene som mennesker og samfunnsborgere (Ulland, 2016, s. 15). Dette kan også svare til Aase (2005c, s. 37) sitt utsagn om norskfagets danningsoppdrag, der hun viser til at norskfaget skal bidra til at elevene skal tenke på bestemte måter og handle på bestemte måter i forhold til andre. Videre trekker lærer 2 inn en viktig faktor, lærerens rolle. Læreren påpeker at elevene ikke stopper opp og undrer alene, og hvis de skal lære å reflektere over innholdet er det lærerens jobb å gi dem verktøy for å kunne gjøre dette. Vi tolker dette som at læreren er bevisst på sin viktige og avgjørende rolle for at skjønnlitteraturen skal kunne bidra til elevenes utvikling. Dette kan knyttes til Ulland (2016, s. 13) som hevder at det er læreren som lager rammene for litteratursamtalen og står til ansvar for å ta frem danningspotensialet som ligger i teksten, ved å stille spørsmål som kan få elevene til å tenke over teksten, seg selv og livet. Skaftun & Michelsen (2017, s. 61) påpeker også at det er lærerens ansvar å åpne tekstene for elevene. Med dette mener de at læreren må hjelpe eleven til å sette ord på det de ser, knytte sammen og videreutvikle og løfte observasjoner, på en måte som gjør at arbeidet kan mestres og samtidig

er krevende nok til å være meningsfullt. På denne måten åpner læreren et mulighetsrom for faglig utvikling i litteraturarbeid (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 61).

Under høytlesingen av *Odd er et egg* la læreren inn flere lesestopp. Vi vil her vise til slike stopp der lærerens didaktiske tilnærming kommer tydelig frem:

Hvem er Odd? (Lærer 1)

Hodet hans er et egg og han holder seg for seg selv. (Elev)

Han har et egg som hode og er mye alene. (Elev)

Han er en gutt som er mye alene. Derfor tror jeg han er lei seg. (Elev)

Dere sier han er mye alene. Hva tenker dere på da? (Lærer 1)

Han holder seg mye for seg selv og har ikke mange venner. (Elev)

Hvordan tror dere det hadde vært å ikke ha venner? (Lærer 1)

Det hadde vært ensomt. (Elev)

Hva hadde dere gjort om dere så noen som var mye alene i for eksempel skolegården?
(Lærer 1)

Under denne lesestoppen starter lærer med å stille elevene det som Dysthe (1995, s. 214) kaller for *autentiske spørsmål*. Spørsmålet er åpent og har ikke noe svar som er gitt på forhånd. Dette gjør at elevene får mulighet til å tenke selv, og de kan komme med sine egne tolkninger og refleksjoner rundt hvordan de har opplevd karakteren i boken, og ikke bare huske og reprodusere. Samtidig signaliserer læreren at h*n ikke sitter med noe fasisvar ved å videreføre samtalen basert på det eleven har svart. Læreren gjør det Dysthe (1995, s. 214) kaller for et *opptak*, som betyr å følge opp elevens svar ved å inkorporere svaret i et påfølgende spørsmål. Dette gjør at eleven kan føle at deres stemme og bidrag spiller en viktig rolle og at læreren tar svaret på alvor. Her beveger vi oss over til det Dysthe (1995, s. 215) kalles for *høy verdsetting*. Dette betyr at læreren verdsetter elevens svar ved å bygge videre på det. Hadde læreren respondert med «bra» eller «flott» kunne dette ha skapt et brudd i dialogen. Når læreren i stedet bygger videre på elevens svar viser lærer at h*n verdsetter svaret og anser elevens bidrag som verdifullt (Dysthe, 1995, s. 215).

I denne samtalen stiller lærer også et overføringsspørsmål som vender teksten mot elevenes egen livssituasjon når h*n spør hvordan elevene tror det ville vært å ikke hatt venner.

Samtidig utfordrer lærer elevene i å tenke over sine egne holdninger ved å spørre dem hva de hadde gjort om de så noen som var mye alene i skolegården. Her berører samtalen etiske betraktninger som kan være aktuelt for deres klassetrinn. Det er sannsynlig at det er noen elever i denne klassen som har eller kommer til å oppleve det å føle seg utenfor, eller se at noen blir holdt utenfor. Dette eksemplet tolker vi som at læreren bruker teksten for etisk refleksjon og danning. Ved å stille autentiske spørsmål og deretter bygge videre på elevenes svar må de selv reflektere og tolke teksten, noe som ifølge Opdal (2010) kan bidra til danning ved at elevene utvikler sitt eget språk, og seg selv som selvstendige tenkende individer. Det at læreren bygger videre på elevenes svar, kan også sende et signal om at de besitter verdifull kunnskap. Dette kan motivere og oppmuntre elevene til å uttrykke seg selv i fellesskapet, noe som ifølge Ulland (2016, s. 18) kan øke den enkeltes deltakelse. Videre blir elevene utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet der de får øve opp sin etiske dømmekraft. Her må de både ta stilling til sine egne og de andre elevenes holdninger, noe som gjør at elevene kan møte motforestilling og nye perspektiver. Samtalen som utspiller seg inn i det etiske dilemmaet, kan bidra til elevenes danning, ved å gi elevene forståelse for rett og galt og dermed også utvikle elevenes moralske livsførsel (Ulland, 2016). Skaftun & Michelsen (2017, s. 235-236) påpeker også at ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma i teksten, kan elevene modnes til ulike sider av livet, noe som kan forme elevene som sosiale og tenkende mennesker. På denne måten kan skjønnlitteraturen ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 236) ha en stor dannelsesverdi, fordi den bidrar til å utvikle elevenes dømmekraft, i dette tilfelle elevenes etiske dømmekraft.

Et annet lesestopp tar utgangspunkt i den litterære tekstens estetiske side når læreren spør:

Tror dere at Odd er et egg og moren en høne? (Lærer 1)

Ja, de ser ut som en høne og ett egg. (Elev)

Hun ser ut som en høne eller kanskje en lege? (Elev)

Hvorfor tror du hun er en lege? (Lærer 1)

Hun har noe på hodet sånn som legene bruker å ha. (Elev)

Han føler seg som et egg, men kanskje er dette en måte å få frem at han føler seg redd og annerledes. Moren blir jo visst som en høne men egentlig tror jeg det er en måte å fortelle at hun er en hønemor. (Elev)

Hva tenker du på når du sier hønemor? (Lærer 1)

En hønemor er en mamma som passer godt på barna sine. Hun maser på Odd at han må passe på hodet sitt. Kanskje derfor blir hun tegnet som en høne, men både Odd og moren er egentlig bare vanlige mennesker. (Elev)

Spennende! Så moren blir fremstilt som en høne for å fortelle oss at hun passer godt på Odd. Hvorfor tror dere da at forfatteren har valgt å fremstille Odd som et egg? (Lærer 1)

Til forskjell fra forrige samtaleutdrag er det nå elevenes estetiske dømmekraft som blir utfordret, ved at de må tenke over om Odd egentlig er et egg og moren en høne. Elevene må på denne måten bryne seg på tekstens litterære virkemidler, eller det som Skaftun & Michelsen (2017, s. 31) kaller for skjønnlitteraturens formspråk. Læreren bruker tekstens bildespråk som inngang til samtalen, uten å si noe om hvordan Odd og moren kan forstås. Spørsmålet blir derfor et autentisk spørsmål og åpner opp for at elevene kan komme med sine ulike tolkninger og refleksjoner (Dysthe, 1995, s. 214). Aase (2005d, s. 107) påpeker at når elevene presenterer tanker de har om teksten, gir de læreren og medelevene et innblikk i en lese måte som kan gi grunnlag for forhandling, og som kan gi en ny forståelse. Vi forstår det slik at når læreren fører samtalen inn på skjønnlitteraturens formspråk gir det elevene en mulighet til å både uttrykke sin forståelse, men også videreutvikle den ved å høre andre elever sine tolkninger, og hva andre elever mener om deres tolkninger. Videre forstår vi det som at lærerens rolle er å veilede elevene i riktig retning, og på denne måten går elevene inn i en forhandling med hverandre og læreren om hvordan teksten kan tolkes. En slik forhandling kan også være et godt utgangspunkt for elevene til å utvikle – og argumentere for sine egne meninger og samtidig være kritisk og selvstendig til andres meninger, som ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 30) er en viktig del av elevens danning.

Skaftun & Michelsen (2017, s. 37) sier at å lese litteratur alltid handler om å arbeide fram en forståelse av teksten. Målet er nødvendigvis ikke å akseptere akkurat en spesifikk forståelse, men å hjelpe elevene inn i forståelsesprosessen og gi elevene holdepunkter som de kan bruke i tolkningsarbeidet. Holdepunkter kan være å undersøke hvordan personer fremstilles, hvordan personer forholder seg til hverandre og avdekke hvem som sier hva, for å hjelpe elevene til å betrakte teksten som en helhet, eller det som Skaftun & Michelsen (2017, s. 70-71) kaller for et helhetlig meningsunivers. I samtaleutdraget prøver læreren å styre elevene inn på hvordan Odd og moren blir fremstilt, ved å spørre om de tror Odd er et egg og moren en høne. For oss virker det som det er store variasjoner i elevenes forståelse for

skjønnlitteraturens formspråk, og hvordan de klarer å betrakte teksten som en helhet. Samtidig kan denne samtalen bidra til at elevene kan utvikle sin forståelse ved å lytte til hverandre sine ulike tolkninger, og fordi læreren veileder elevene i tolkningsarbeidet. Ved å føre samtalen inn på tekstens bildespråk kan læreren gi elevene et holdepunkt som de kan bruke i tolkningsarbeidet, og slik hjelpe elevene til å betrakte teksten som en helhet. Elevene kan få en forståelse for at karakterene i teksten kan representere noe mer, og dette kan elevene ta med seg videre i sitt tolkningsarbeid av de skjønnlitterære tekstene. Aase påpeker at [...] «Gjennom ulike teksttolkningserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte» (Aase, 2005d, s. 108). Vi forstår det slik at den litterære samtalen i arbeid med skjønnlitteraturen kan bidra til at elevene utvikler strategier for lesing og tolkning, og på denne måten vil de være nærmere ved å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte.

Ifølge Aase (2005b, s. 80) ligger opplevelsen av at det sublimе språkuttrykket har en dannende funksjon, som en premiss i norskfaget. Videre sier hun at når vi leser litteratur på skolen, håper vi at tekstene, i hvert fall glimtvis, kan skape en opplevelse av klarhet, eller kanskje like gjerne uklarhet, besvergelse, eller kanskje bare annerledeshet som dagligspråket ikke tilbyr. Hva vil det si at det å oppleve og utforske tekstens formspråk og estetiske uttrykk kan være dannende? Dette er ikke så lett å omsette i praktisk arbeid med litteratur. Aase (2005b, s. 80-81) påpeker at de estetiske uttrykkene er nødvendig for dannelsesprosessen, fordi det utfordrer vår hang til enkle forklaringer og fortolkninger av verden. Kan det estetiske dannelsespotensialet slik henge sammen med evne til å abstrahere, reflektere, tenke helhetlig og se sammenhenger?

Skaftun & Michelsen skriver at det litterære språkets underliggende funksjon kan løfte undervisningen til å være «[...] dybdelæring på den begrepelige tenkningens område» (2017, s. 65). Videre skriver de at tekstarbeid, det å nærlese eller lese utforskende, for å avdekke hva teksten faktisk fremstiller, handler om å forholde seg til helhetlige meningsunivers, og at «Evnen til å lese verden som et helhetlig sosialt meningsunivers er et kjennetegn på klokskap og menneskelig dømmekraft» (2017, s. 71). Samtidig øves elevene i å bli bevisste på strategier og på vilkår for kommunikasjon, fortolkning og forståelse, noe som er nyttige forberedelser for framtiden, og som vi forstår som dannende aspekter.

For å svare på om litteratursamtalen har et dannelsespotensial må man ifølge Ulland (2016, s. 16), se om teksten en baserer samtalen på har et dannelsespotensial og om selve samtalen har

et dannelsespotensial. I det første samtaleutdraget argumenterte vi for hvordan den litterære samtalen kan øve opp elevenes etiske dømmekraft, mens det andre hvordan teksten kan øve opp elevenes estetiske dømmekraft. Gjennom etiske refleksjoner i arbeid med skjønnlitteratur må elevene ta stilling til sine egne, lærernes og de andre elevenes holdninger og verdier i møte med problemstillinger og dilemma i teksten. En samtale om hvordan elevene ville handlet om de så noen som var mye alene i skolegården, berører flere viktige temaer som ensomhet, vennskap og omsorg. Når elevene selv møter på lignende etiske dilemmaer i livet kan elevene generalisere den erfaringen de tilegnet i arbeid med teksten, og på denne måten vite hvordan de selv kan tenke og handle i slike situasjoner. På denne måten kan elevene utvikle seg til å bli sosiale og tenkende mennesker med høy moralsk livsførsel. Dette svarer til Aase (2005c, s. 37) som påpeker at en del av norskfagets dannelsesoppdrag er at elevene skal klare å bruke språket på bestemte måter, tenke på bestemte måter og til slutt å handle på bestemte måter i forhold til andre. Videre påpeker Aase (2005c, s. 37) at norskfagets dannelsesoppdrag handler om at elevene skal lære å forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer. Som en viktig del av vår tekstkultur må elevene derfor utvikle sjangerkunnskap om skjønnlitteratur, noe vi har vist at den estetiske siden av teksten kan bidra med, ved at elevene arbeider med tolkning av skjønnlitteraturens formspråk. Skaftun & Michelsen (2017, s. 31) påpeker at å arbeide med skjønnlitteraturens formspråk handler om å betrakte teksten som et helhetlig meningsunivers, noe vi forstår kan bidra til danning, ved at elevene utvikler evne til å reflektere, abstrahere, tenke helhetlig og se sammenhenger. Den litterære samtalen i arbeid med skjønnlitteratur kan slik være en viktig brikke for å ivareta norskfagets dannelsesoppdrag og bidra til elevenes danning.

5.2. Produksjon av tekst

Den andre kategorien vi skal drøfte og diskutere er produksjon av tekst. Vi så under våre observasjoner at begge lærerne brukte skjønnlitteraturen til at elevene kunne arbeide kreativt med egen tekstproduksjon. Lærer 2 la hovedvekten på slike arbeidsformer, og brukte bokprosjektet til at elevene skulle produsere ulike type tekster med utgangspunkt i skjønnlitteraturen. Skarðhamar (2011, s. 88) viser til tekstbasert skriving som en forlengelse av den litterære samtalen. Med produksjon av tekst mener vi skriftlige tekster, digitale tekster, illustrasjoner, muntlige tekster og filmer. Ifølge Traavik (2014, s. 84) henger lesing og

skrivning tett sammen og utvikler hverandre gjensidig. Skrivning er en måte å utforske tankene, derfor vil skrivning og produksjon av tekst være en sentral del sett i et dannelsesperspektiv.

I startfasen av bokprosjektet fikk elevene utdelt et hefte med de første sidene av boken.

Læreren startet med å presentere boken for elevene før de snakket om forsiden, leste baksiden, snakket om forfatteren og hvilken sjanger boken var. Elevene skulle så arbeide med personskildringer og med et kart over området som nevnes i boken.

Følgende observasjonsutdrag viser hvordan elevene arbeidet:

Dere skal produsere en bok på lærebrettet, denne boken består av flere deler. Hver gang vi arbeider med dette bokprosjektet skal arbeidet dere har gjort legges inn i deres bok i appen *Book Creator*. Først skal vi lese litt i boken, jeg leser høyt. (Lærer 2)

Læreren leser høyt for elevene. Etter lesingen går læreren gjennom kartet som er på forsiden av boken, og spør elevene:

Hva heter denne plassen? Hva heter elva? (Lærer 2)

Elevene bruker sitt hefte, og studerer kartet. Flere rekker opp hånden og kommer med svar.

Dere skal nå arbeide med å lage persongalleri. Alle bruker lærebrettet og dere kan bruke både bilde og tekst. Dere kan velge om dere finner bilder fra internett, bruker kameraet på lærebrettet eller om dere tegner inn karakterene. Dere må også skrive navn og personlighet til karakterene i boken. (Lærer 2)

Hvorfor tror dere at vi skal gjøre dette? (Lærer 2)

Kanskje for å bli kjent med personene. (Elev)

Ja, dere skal bli kjent med personene i boken. Det vil være til hjelp når vi skal lese videre. (Lærer 2)

Vi tolker dette arbeidet som at læreren velger å bruke tekstproduksjon for å skape en forforståelse og forventning til hva boken handler om, og for at elevene skal fatte interesse for boken. Videre tolker vi dette som at læreren ønsker å ha kontroll på at elevene har lest og forstått de ulike rollene i boka før de går videre, noe som er viktig i forhold til elevenes videre forståelse. Skjelbred & Bjørkvold (2014, s. 32) viser til at teksten inngår i en kontekst, det vil si at den har en mening og et budskap som skapes ved ulike tegnsystemer. Når elevene

arbeider med kartet kan dette føre til at elevene blir bevisste på konteksten til bokas historie. Vi kan tolke kartet som tegnsystemer bestående av illustrasjoner og tekst. Disse tegnsystemene er med på å ytre skjønnlitteraturens budskap, og er med på å gi mening til teksten ved at elevene kan se for seg de ulike stedene som nevnes i boken på kartet. Kartet viser omgivelsene historien skjer gjennom i et utsnitt. Kartet er derfor nyttig når elevene skal navigere seg i teksten, og kan hjelpe elevene å tre inn i tekstuniverset (Skaftun & Michelsen 2017, s. 31).

I intervjuet i etterkant viser læreren at h*n hadde en tydelig bevissthet rundt de didaktiske tilnærmingene h*n valgte. Læreren var spesielt opptatt av hvordan undervisningsopplegget skapte motivasjon og interesse, og av mulighetene for å tilpasse opplæringa for eleven. Vi stilte spørsmål om hvorfor elevene skulle skrive personskildringer:

Før de begynner å lese skal de føle eierskap til boken, og de skal bli kjent med karakterene de møter i teksten. Dette kan gjøre det lettere å sette seg inn i handlingen. Elevene kan føle mer kjennskap til personene og til plassen. Jeg tenker også på tilpasset opplæring. De elevene som ikke er så flink til å lese eller få med seg innholdet kan bli kjent med personene, og det vil da bli enklere for dem å følge med i teksten under høytlesing. Personskildringene var allerede skrevet i heftet, og derfor kan de elevene som trenger mer støtte finne hjelp i modellteksten. De elevene som ikke trenger like mye støtte skriver teksten med egne ord. (Lærer 2)

En viktig fordel med å skrive fremfor å snakke er ifølge Traavik (2014, s 85) at elevene får mer ro og tid til å formulere og utvikle tankene. Videre poengterer Traavik (2014, s. 85) at det er viktig at elevene har noe å skrive om og at skrivingen har et formål. Vi har tidligere i dette underkapitlet vist til at tekstene elevene produserer i bokprosjektet, skal settes sammen til en bok i appen *Book Creator*, som de senere skal presentere til klassen. Dette kan gi elevene et formål med arbeidet. Når elevene hadde skrevet inn en tekst var oppgaven ofte at de skulle lese det de hadde skrevet, for så å spille det inn på lærebrettet. Teksten ble altså arbeidet med skriftlig, ved hjelp av flere ulike tegnsystemer og til slutt muntlig ved at elevene spilte inn lyd. Under samtalen i etterkant av undervisningen beskriver lærer 2 klassens arbeidsmetode som en prosess de har rutine på, og sier at det er med på å bevisstgjøre elevene på deres egen skriving. Læreren utdyper dette under intervjuet i etterkant:

Elevene er vant til å arbeide på denne måten. Ved at de leser sin egen tekst kontrollerer de seg selv og sin skriving, og de får samtidig øvelse i å lese. Dette skal

bli en presentasjon av boken hvor lydopptaket blir en del av en presentasjon. Vi har den muligheten siden vi jobber med lærebrett der vi kan bruke flere innfallsvinkler til å lage en presentasjon. Etter hvert blir jeg å be dem om å legge bøkene inn på *Showbie* for å høre elevene i lesing og ha kontroll på hva de har gjort. (Lærer 2)

Lærerens utsagn kan vi knytte til Dysthe (1995, s 192) som skriver at de skriftlige tekstene blir en måte for elevene å vise sin stemme på, og at de har arbeidet og forstått. Under våre observasjoner kunne vi se at ikke alle elevene var like muntlig aktive i samtalen om teksten. Samtidig så vi at samtlige elever deltok og var engasjert i det skriftlige arbeidet. Dysthe (1995, s 192) påpeker at de elevene som ikke deltar i samtalen kan bruke skriving som en måte å vise sin stemme på. Dette fordi skriving gir elevene tid til å uttrykke sine refleksjoner og tanker om teksten. Videre sier læreren at elevene leser inn teksten på lærebrettet for å øve på lesing. Når læreren legger til rette for at elevene leser teksten inn på lærerbrettet, kan det bidra til at elevene få øve opp sin muntlighet. Elevene leser opp teksten som er skrevet med egne ord, med sine refleksjoner og tolkninger. Vi tenker derfor at denne arbeidsmetoden gjør det tryggere for elevene å øve opp sin muntlighet. Målet med en slik arbeidsform kan derfor være å trygge og ruste elevene til å bruke sin stemme, noe vi anser som dannende aspekter.

Elevene skal i neste time lage en tegning og skrive et avsnitt om hva de tror skjer videre etter kapitlet. De starter med å skrive, læreren kaller det tankekriving og utdyper:

Elevene skal prøve å reflektere over hva som skjer fremover i boken. Dette kan skape nysgjerrighet og elevene kan bruke sin fantasi. Samtidig kan de danne egne bilder i hodet av hvordan det ser ut, og hva som skjer videre i teksten. Elevene må sette seg inn i teksten og dette kan også gjøre boken mer interessant. (Lærer 2)

Læreren viser til at elevene skal reflektere over hva som skjer videre i boken. Dette kan vi knytte til Skarðhamar (2011, s. 88) som påpeker at tekstbasert skriving kan gjøre at eleven får en dypere forståelse av, og innlevelse i den skjønnlitterære teksten, noe som kan bedre elevens tekstforståelse utover det de får ved tradisjonell leseopplæring.

Elevene har så i oppgave å tegne til teksten. I samtalen med læreren i etterkant spør vi hvorfor h*n valgte denne arbeidsmåten. Lærer 2 utdyper og trekker frem hvordan elevene ser for seg bilder når de leser og får øving i å uttrykke seg kreativt:

Elevene får bruke fantasi og dette kan gjøre at boka blir litt mer interessant. Om de ikke ser for seg bilder når de leser så får de i alle fall øving i dette når vi har slike

oppgaver. Dette kan hjelpe de i sitt videre arbeid med tekster, og bidra til å utvikle leseforståelse. Ikke alle er like gode til å tegne, men de gjør det og de viser gjerne frem tegningene sine. (Lærer 2)

Lærer 2 trekker inn flere viktige momenter ved tegning, blant annet at elevene kan se for seg bilder når de leser. Dette kan knyttes til Kverndokken (2018, s. 260) som skriver at det å tegne til det elevene leser kan bidra til å fylle ut den skriftlige tekstens tolkningsrom, og være gode utgangspunkt for samtale. Videre påpeker Kverndokken (2018, s. 260) at tegning kan åpne for at elevene får prøve ut ideer, og kan vise sin forståelse og sine tolkninger av teksten via tegning eller andre type illustrasjoner. Ved at eleven først tegner, kan redselen for å presentere sine tolkninger for gruppen eller klassen i etterkant minskes (Kverndokken 2018, s. 260).

Lærer 1 brukte også illustrasjoner i læringsarbeidet. Elevene skulle finne illustrasjoner på internett som passet til tekstutdraget de arbeidet med. Elevene satt så i grupper hvor de viste frem illustrasjonene til hverandre, og forklarte hva illustrasjonene representerte i teksten. Ifølge Kverndokken (2018, s. 260) kan disse bildene være et godt utgangspunkt for diskusjoner om teksten, og ikke minst om hva en god illustrasjon er.

Følgende observasjonsutdrag viser hvordan elevene arbeidet i en lesesirkel med illustrasjonene de hadde funnet til teksten «Vindsangeren» (av William Nicholason, 2005).

Elev 1: Her er bildet av plassen de bor på, det er litt som universet, og her er bildet av overeksaminatoren.

Elev 2: Han var rar!

Elev 3: Rar? Han ser ut som han er fra en film.

Elev 1: Jeg fant bildet på internett, vet ikke hvem det er, men sånn ser jeg for meg at overeksaminatoren ser ut. Litt sånn skummel og ganske stor.

I intervjuet i etterkant av undervisningen viser lærer 1 at det var et bevisst valg å sette fokus på at elevene skulle finne illustrasjoner til teksten og sier at det viser elevens leseforståelse, læreren utdyper:

Grunnen til at jeg valgte at de skulle finne illustrasjoner, er fordi det viser elevens kunnskap og leseforståelse. En godt besvart oppgave viser at de har forstått teksten, og de har da valgt illustrasjoner som illustrerer tekstens innhold. Elevene har arbeidet med illustrasjoner tidligere, og vet hva en god illustrasjon er. Når jeg gav ut oppgaven var det elever som spurte «hva om vi ikke finner bilder som passer?». Da sa jeg at de

også kunne bruke tegning. Det er hensiktsmessig med en slik oppgave fordi elevene blir tvunget til å dykke dypere i historien. (Lærer 1)

Elevene i begge klassene bruker illustrasjoner kreativt for å vise sine innerste tanker og tolkninger av teksten. Ved at elevene arbeider på denne måten og viser illustrasjonene til resten av klassen, kommer de i et møte mellom ens egne tolkninger, andres tolkninger og andres respons på sitt arbeid. I følge Opdal (2010, s. 25) er dialogiske drøftinger en indre og nødvendig forutsetning for dannelse, fordi det kan utvikle elevene som selvstendige tenkende individer. Skaftun & Michelsen (2017, s. 30) påpeker også at en viktig del av elevenes danning er evne til å argumentere, reflektere og være kritisk til andre sine meninger, noe denne arbeidsoppgaven kan bidra med.

Den neste timen vi var tilstede under observasjon hos lærer 2, skulle elevene produsere en digital tegneserie med utgangspunkt i et nytt kapittel som elevene hadde lest i lekse og på skolen. Under våre observasjoner la vi merke til at arbeidet med å lage en tegneserie var engasjerende for elevene, og de satt dypt konsentrert i sitt eget arbeid. Underveis i timen hadde elevene en felles gjennomgang der de skulle komme frem og vise sin tegneserie. Den ene eleven hadde brukt bilder av karakterene og laget snakkebobler. Eleven hadde også tankeboble til en av karakterene, som viste hva karakteren tenkte. Dette kan vi tolke slik at eleven har oversatt en beskrevet handling i boken, til en tanke i sin tegneserie. Eleven skulle gjenfortelle handlingen fra kapittelet i tegneserien, og har tilpasset fortellingen til det nye mediet, noe som kalles remediering. Dette viser at eleven både forstår innholdet i kapittelet som gjenfortelles, og at eleven har sjangerforståelse.

Læreren utdyper hvorfor elevene arbeider på ulike måter med ulike kapitler i boken, og hvorfor neste oppgave er å lage tegneserier:

Ved at de får arbeide på forskjellige måter med denne teksten blir de flinkere lesere og skrivere. Tegneserie er noe alle mestrer, og den inneholder illustrasjoner og tekst.

Historien elevene skal gjenfortelle må gjøres om til en tegneserie, og på den måten kan jeg se hvordan de har forstått det de leste i kapittelet. (Lærer 2)

Når elevene produserer en digital tegneserie i appen *Strip Design*, produserer elevene en multimodal tekst der flere modaliteter virker sammen for å skape mening til teksten. Elevene starter med å velge layout, legger til farger, overskrift med ulike skrifttyper, bilder, ulike snakkebobler og elevene kan også spille inn lyd. Skjelbred & Bjørkvold (2014, s. 34) påpeker at modalitetene i en sammensett tekst ikke er tilfeldige, og at alle modalitetene er med på å

tilføye mening til teksten. På den måten vil valgene eleven tar si noe om hvordan teksten oppfattes av leseren. Derfor er det viktig at elevene bruker modalitetene på rett måte. Elevene har for eksempel ikke bilde av et landskap med sol, samtidig som de skriver «En stormfull natt». Ifølge Jansson, Løvland & Nohr (2014, s. 149) er tegneserie en sjanger mange elever kjenner til og vil derfor kunne være motiverende å arbeide med.

Elevene arbeidet på flere ulike måter i løpet av perioden vi var til stede for observasjon. I en time skulle elevene produsere en digital film. Under høytlesing stopper læreren opp når en av karakterene i teksten gikk inn i et mørk rom. Elevene fikk ikke vite hva som var inne på rommet, og læreren brukte dette som utgangspunkt for at elevene selv kunne lage en film om hva de trodde befant seg inne i rommet. Filmen laget de ved å bruke en app som heter *Puppet Pals*.

Følgende observasjonsutdrag viser hvordan lærer 2 gjennomførte undervisningsopplegget:

Læreren startet med å lese kapittelet med innlevelse. Deretter sa læreren:

Dere skal lage en film i Puppet Pals, men først skal jeg vise dere en film jeg har laget så kan dere se hvordan dere kan løse oppgaven. (Lærer 2)

Lærer 2 bruker modellering, der h*n viser frem en film h*n hadde laget selv, noe som Skaftun & Michelsen (2017, s. 46) beskriver som en viktig ressurs i litteraturarbeid.

Følgende observasjonsutdrag viser hvordan arbeidet med filmen fortsatte:

Elevene kom med respons på lærerens film:

Den var morsom. (Elev)

Den var litt rar, figuren hadde jo hodet til feil side. (Elev)

Du hadde laget andre stemmer, rare stemmer. (Elev)

Ja, en slik film skal dere også lage. Prøv å tenk dere hva som kan være inne i det mørke rommet. (Lærer 2)

Vi observerte at de fleste elevene ikke fant opp nye karakterer, men tok bilde med lærebrettet av illustrasjonene som allerede var i boken. Elevene fikk likevel sette sitt eget preg på filmen når de selv måtte finne ut hva de trodde var inne i det mørke rommet. Elevene hadde flere ulike meninger om hva som kunne være inne i rommet. Blant annet en edderkopp, slanger og mus. Elevene arbeidet godt med oppgaven og det var god arbeidsro, noe som vi kan tolke til

at elevene syntes oppgaven var engasjerende. Når filmen var klar brukte de sine egne stemmer til å spille inn lyd på filmen.

Tidligere har vi vist til Dysthe (1995, s. 192) som påpeker hvordan de skriftlige tekstene blir en måte for de som ikke uttrykker sin mening muntlig til å vise sin stemme på, og et bevis på at de har deltatt og forstått. Videre påpekte hun at elever som allerede er muntlig aktive kan skriving være en måte for dem å reflektere videre over teksten. Dette kunne vi se under våre observasjoner, der vi la merke til at alle elevene produserte tekster som både var innholdsrike, reflekterte og spennende.

I intervjuet i etterkant av undervisningen uttrykket læreren sine refleksjoner rundt arbeidsmetoden, og legger vekt på at de får øve seg i å bruke språket, lærer 2 utdyper:

Jeg tenker at elevene skal utvikle muntlige ferdigheter. Å lage film bidrar til å utvikle språket og ved at de bruker egne ord til å gjenfortelle deler av kapitlet og hva som var inne på rommet, får de øvet seg på dette. En slik arbeidsmåte kan også bidra til å utvikle leseforståelse og leselyst. (Lærer 2)

Vi har til nå vist til ulike arbeidsmåter lærer 2 benyttet seg av. Tekstene som elevene produserte var med utgangspunkt i boken, og læreren arbeidet på en måte som er i tråd med Juuhls (2017, s. 89) tredelte undervisningsform. Læreren benyttet seg først av en tekst og hadde en samtale, videre ble den skjønnlitterære teksten brukt til produksjon av egne tekster der læreren tok i bruk modellering, og hadde tydelige kriterier for elevenes individuelle skriveoppgaver. Vi kan trekke dette til Dysthes (1995, s. 51) sosial-interaktiv undervisning som omfatter alle typer undervisning som legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre, og mellom eleven og kunnskapsstoffet. Skaftun & Michelsen (2017, s. 207) viser også til at elevene må få bruke sitt eget språk i samspill med andre tekster. Lærer 2 legger aktivt til rette for at elevene skal konstruere sin egen kunnskap ved at nytt fagstoff knyttes til det eleven allerede kan og vet, og ved at de arbeider videre med kapitlet ved å bruke lærebrettet som verktøy for tekstproduksjon.

I denne kategorien har vi vist til hvordan lærerne bruker produksjon av tekst som et verktøy for å utvikle elevens språkkunnskaper, som er en viktig del av elevens dannelse. Lærerne utdyper hvorfor de har valgt å ha med produksjon av tekst i arbeid med skjønnlitteratur:

Når elevene får produsere egne tekster kan de utvikle sitt eget språk. Oppgavene har også invitert elevene til å reflektere over den videre handlinger, noe som kan gi elevene

forståelse for at det ikke finnes et fasitsvar, og at det er deres tanker og refleksjoner som skal komme frem. Opplegget har også bestått av varierende oppgaver, der elevene har produsert flere ulike type tekster. Dette kan ha bidratt til at hver enkelt elev har fått muligheten til å føle mestring, selv de svakeste. (Lærer 2)

Å produsere tekst vokser elevene på, dem utvikler seg på mellomtrinnet til å bli selvstendige skrivere. Elevene kjenner at de blir voksne når de kan bruke språket sitt til å skrive noe som andre har lyst å høre. Det er jo problemløsere vi ønsker i arbeidslivet, dem som kan finne løsninger selv. (Lærer 1)

Etter en observasjonsøkt der fokuset hadde vært på litterære virkemidler og hva virkemidlene gjorde med teksten, kommer samtalen inn på hvordan arbeid med skjønnlitteratur og litterære virkemidler bidrar til at elevene blir bedre skrivere. Lærer 1 kaller dette for *grepene* forfatteren gjør for at teksten skal bli spennende å lese:

Ved å vite om disse grepene blir elevene bedre skrivere. Elevene bruker noen av disse virkemidlene og skjønner at det kan gjøre det spennende for andre å lese deres tekst. Ved å være bevisste på disse virkemidlene blir elevene reflekterte i sin egen skriving. Vi ønsker bevisste lesere og bevisste skrivere. (Lærer 1)

Skaftun & Michelsen (2017, s. 31) viser til hvordan det å lære seg tekstens formspråk åpner for forståelse for en selv og omverden. Læreren støtter opp om dette, og legger i tillegg til hvordan elevene blir mer bevisste og reflekterte på egen skriving ved å kunne gjenkjenne og bruke litterære virkemidler. Ifølge Traavik (2014, s. 87) må elevene kjenne til litterære virkemidler og mestre tekstopppbygging for å kunne produsere en tekst. Videre poengterer hun at elevene bruker språket bevisst og ubevisst i en skriveprosess, og på denne måten får elevene klargjort inntrykkene og tankerekken.

Skaftun & Michelsen (2017, s. 45) viser til tre prinsipper for læring og undervisning i litteraturfaget, hvor det andre prinsippet er *fra relevans til forståelse*. Bevegelsen fra relevans til forståelse handler om at eleven går fra å kjenne igjen og kan knytte teksten til noe kjent utenfor faget, til at eleven kan møte tekstarbeidet med erfaringer som de har tilegnet seg innenfor faget. Dette kan vi knytte opp mot hvordan elevene først arbeider med en tekst ved å gå gjennom en litterær samtale, og kan kjenne igjen teksten og knytte teksten opp mot tidligere erfaringer og egne liv. Videre arbeider elevene med å produsere sin egen tekst, der elevene tar med seg erfaringene de tilegnet seg i arbeid med en litterær samtale. Etter hvert som elevene beveger seg i dette arbeidet vil det ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 45),

bidra til at elevene får bredere og mer inngående kunnskap i norskfaget. Vi kan på bakgrunn av dette trekke slutninger om at slike arbeidsformer har et danningspotensial gjennom å lese, tolke og reflektere over ulike tekster. Via teoriene om skriving og tekstproduksjon som vi har presentert, og funnene fra vår analyse, kan vi si at å lese ulike typer tekster kan fungere som modellering for elevenes egen tekstproduksjon, og at dette sammen kan bidra til elevenes danning.

Gjennom norskfaget skal elevene lære å forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer (Aase, 2005c, s. 37). Slik vi forstår dette, krever det at elevene blir språk – og formsikre så de i fremtiden utvikler evne til å navigere i tekstkulturen på egenhånd. Dette kan skje ved at elevene gis ulike skriveoppgaver som inviterer til refleksjon og tolkning. Ved å benytte skjønnlitterære tekster som utgangspunkt for tekstproduksjon får elevene øvelse i å uttrykke seg selv, og de får tatt i bruk sine forkunnskaper og sitt hverdagspråk i møte med fagstoffet. Å bearbeide skjønnlitterære tekster i egen tekstproduksjon, kan derfor gi elevene mulighet til å videreutvikle sin bevissthet rundt tekstens innhold, form og språk. Dysthe (1995, s. 210) viser til dialogisk klasseromsundervisning, og konkluderer med at skriving er et viktig redskap for læring, der elevens tekst blir en av klasserommet stemmer. I våre funn har vi sett hvordan læringspotensialet kan øke når det skjer i samspill med en samtale. Vi ser sammenhengen mellom hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal arbeide med litteratur og produksjon av tekst, ved at elevene trekker inn elementer fra teksten og knytter dette opp mot egne liv. Det er en interaksjon mellom skriftlig tekst og elevens muntlige refleksjoner, men denne interaksjonen blir tydeligere når elevens refleksjoner kommer til syne gjennom ulike typer tekster elevene produserer på bakgrunn av skjønnlitteratur. Dysthe (1995, s. 203) poengterer at læreren må støtte opp om denne interaksjonen, og planlegge undervisning som støtter opp om individuelle tekster i et sosialt rom. Derfor blir vår neste kategori kultur for dialog i klasserommet. Arbeidet stoppet ikke med at elevene produserte tekster, men det ble videreført til at disse tekstene skulle deles eller arbeides med i par.

5.3. Kultur for dialog i klasserommet

Den tredje og siste kategorien vi skal diskutere og drøfte er kulturen for dialog i klasserommet. Dette innebærer delingskultur og spørrekultur. Denne kategorien har vi valgt fordi vi kunne se hvordan kulturen i klassen hadde innvirkning på litteraturarbeidet. Vi

opplevde forskjellig grad av deltakelse i de muntlige aktivitetene blant elevene, noe som kan være på grunn av ulike elever og klassetrinn. Hvordan lærerne la opp til muntlighet kan også ha noe å si for kulturen for dialog i klasserommet. Ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 230) er klassekulturen viktig for hvordan en felles samtale blir. De viser til en klassekultur som er preget av et miljø som åpner for diskusjon, og for å stille spørsmål som ikke har et fasitsvar.

Under den første observasjonsøkten hos lærer 2 forklarte h*n hvordan elevene arbeider med skjønnlitteratur på en daglig basis:

Vi låner bøker på fredag og påfølgende mandag starter vi uken med en liten kick off, der noen elever presenterer nye og spennende bøker for klassen. Dette skal vi starte med i dag.

I klasserommet spurte læreren om det var noen som hadde lyst å fortelle om boken til klassen. Følgende observasjonsutdrag viser hvordan samtalen foregikk:

En elev rekker opp hånden og vil fortelle om boken sin. H*n kommer frem og presenterer boken for resten av klassen.

Denne boken har mange bilder, og tekstbobler. Den handler om en jente som ikke kan kontrollere amuletten, derfor blir hun til en ildfugl. (Elev)

Hva synes du om boken? (Lærer 2)

Jeg har ikke kommet så langt i denne boken, men jeg synes den er spennende. (Elev)

Hva er en amulett? Det er ikke sikkert at alle i klassen vet hva det er. (Lærer 2)

Det er en slags sten. (Elev)

Flere elever rekker opp hånden og forteller hva de tror en amulett er.

Hvem vil du anbefale denne boken for? (Lærer 2)

For alle som går i klassen, men også for eldre. Det er også en bok for ungdommer. (Elev)

I dette observasjonsutdraget ser vi hvordan læreren stiller spørsmål for å drive samtalen videre får å få frem elevens synspunkter på boken. Det viser også hvordan læreren legger til rette for at elevene skal fortelle om sine opplevelser gjennom litteraturen. Slike arbeidsmetoder var gjennomgående under vår observasjon, elevene produserte ulike tekster og stoppet underveis for å vise medelevene hva de hadde arbeidet med. Stoppene var ofte midt i

timene, og de delte alltid ferdige tekster med klassen. Rogne (2017, s. 94) viser til hvordan tekstproduksjon bidrar til elevenes danning ved at tekstene deles, elevene blir da deltakere i en felles tekstkultur ved at de viser frem egne tekster, ser og snakker om andres tekster. Skaftun & Michelsen (2017, s. 217-218) viser til at når elevene gir respons til hverandre øver de opp et språk til å formulere sine meninger om en tekst, og det analytiske blikket. Elevene får også modeller av andres tekster å forholde seg til. De viser videre til at den digitale teknologien skaper et mulighetsrom for å arbeide med respons på denne måten.

Følgende observasjonsutdrag fra klassen til lærer 2 viser hvordan læreren organiserte visningen av tekster elevene hadde produsert.

Læreren starter med å trekke hvem som skal vise sin film. Eleven som blir tilfeldig valgt tar fram lærebrettet og kobler seg opp på skjermen. Elev viser filmen som er laget i Puppet Pals.

Har dere noen tilbakemeldinger til ***? (Lærer 2)

Det var bra. (Elev)

Man forstår hva han sier. (Elev)

Jeg la merke til at du brukte et litterært virkemiddel. Var det noen av dere andre som så det? (Lærer 2)

Ja, gutten så redd ut på bilde. (Elev)

Stemmer, men la dere merke til flere? (Lærer 2)

Du sa «jeg gikk med tunge skritt». Hva kan det bety? (Lærer 2)

Her ser vi hvordan læreren må styre samtalen inn på de litterære virkemidlene, og hvordan elevene aktivt deltar i samtalen og støtter opp om hverandres arbeid. I intervjuet i etterkant av undervisningen utdyper lærer 2 dette, og viser til hvordan modellering fungerer som vurdering for videre arbeid:

Ved at de deler arbeidet med hverandre inspirerer de hverandre, spesielt de som ikke kommer noe vei, og de som ikke har noen ideer til sitt eget arbeid. På denne måten modellerer de for hverandre, og de kan få inspirasjon til hvordan de selv kan løse oppgaven. Jeg tror at de som viser frem vil føle mestring for det dem gjør, ved at de også får tilbakemeldinger fra meg og fra medelevene.

I lærer 2 sin klasse har elevene en kultur for å dele arbeidet, ifølge læreren er elevene vant til å dele arbeidet sitt, lærer 2 utdyper dette:

Elevene er vant til å dele, men som regel er det de som har arbeidet godt som ønsker å vise frem arbeidet sitt. Når vi trekker pinner om hvem som skal vise sitt arbeid er det sjeldent noen som ikke vil vise.

Lærer 1 har i likhet med lærer 2 også fokus på felles gjennomgang av oppgaver både under og etter arbeidet. De arbeider blant annet i lesesirkel hvor de har forberedt svar på noen oppgaver i lekse, som de skal dele og diskutere i lesesirkler. Under observasjonen legger vi merke til hvordan elevene systematisk arbeider seg gjennom oppgavene, og hvordan de tar seg tid til å snakke om teksten etter hver oppgave. Lærer 1 utdyper:

Vi viser alltid frem det vi arbeider med, det er for å få frem de gode poengene. Jeg hører at det er gode refleksjoner på de ulike gruppene og disse må løftes frem i fellesskap. Ved at vi deler blir de sett for det gode arbeidet de har gjort. Arbeidet vil også få et mål, og vi kan få til enda bedre samtaler når de har arbeidet med det alene og i grupper, og så vise det frem for fellesskapet (Lærer 1).

I lærer 1 sin klasse ser vi også hvordan klassekulturen har en innvirkning på litteraturarbeidet. I intervjuet etter den ene observasjonsøkten, tar læreren selv opp at det er en kultur i klassen der alt er lov å spørre om. Lærer 1 sier:

Elevene er trygge, de prøver å svare selv om de ikke vet svaret. Vi har etablert en spørrekultur. Når jeg spør om noe bruker jeg ofte å la elevene snakke sammen to og to før vi tar det i plenum. Dette gjør at elevene får tenkt seg om, og da er det flere hender i været etterpå. Dette er kjempeviktig i alle fag for å få elevene reflekterte.

Vi tidligere vist til hvordan elevene prøver seg frem ved å navigere seg i teksten, hvordan de engasjerer seg og trekker teksten til egne liv, og hvordan elevene, både gutter og jenter, tørr å komme med sitt bidrag til samtalen. I etterkant av observasjonen spør vi lærer 1 hvordan kulturen er for å delta i samtaler. Læreren utdyper og utfyller våre observasjoner:

Det er en god kultur for å delta i samtaler, og det er greit å prøve. Elevene er godt vant med at de tolker ting ulikt. Det som er viktig for meg er at jeg får alle med. Vi har jobbet masse med klassen for at de skal tørre å være muntlig aktiv. Hadde jeg gjennomført dette opplegget i en annen klasse kunne dere fått en helt annen opplevelse (Lærer 1).

Skaftun & Michelsen (2017, s. 207) viser til at det er viktig at eleven får bruke sitt eget språk i samspill med fagspråket, det vil si at de bruker det språket de er fortrolige med, til å arbeide med faglig relevante problemer. Læreren skal være den som viser vei til hvordan elevene skal ha slike samtaler, og gi elevene mulighet til å snakke. Ut ifra våre observasjoner ser vi hvorfor det er viktig at elevene tørr å komme med sine refleksjoner. Vi har i våre funn sett hvordan elevene har rike refleksjoner og tolkninger, og har produsert tekster som gir muligheter for videre refleksjoner, og hvor viktig det er at elevene kommer med disse bidragene til fellesskapet. Om vi hadde møtt en stille klasse, uten bidrag til samtalen eller fremvisning av tekster, ville funnene våre vært helt annerledes. Derfor kan vi si at klassekulturen, og hvilken spørre og delingskultur det er i klassen vil være avgjørende for elevenes utbytte av læringsopplegget, som igjen vil kunne si noe om hvordan et slikt læringsopplegg bidrar til elevens danning.

På spørsmål om hvorfor det er viktig at det er en god spørrekultur i klassen svarer lærer 1:

Vi ønsker reflekterende, engasjerte og deltakende elever. Vi spør ofte og ønsker at elevene skal delta. Vi ønsker å gjøre elevene trygge og at de får mestringfølelse. Fasiten er ikke interessant, eller mine tanker, det er elevenes refleksjoner som skal komme frem. (Lærer 1)

I våre observasjoner har vi sett hvordan lærerens rolle er en viktig faktor i hvordan spørre- og delingskulturen i klassen er. Begge lærerne ønsker å åpne opp for at elevene skal komme med sine refleksjoner, og ønsker et miljø der ingen svar er feile. Lærer 1 utdyper hvordan hennes rolle i en klassesamtale er:

Jeg er ikke opptatt av fasit. Egentlig er det elevenes undring og refleksjonen som er viktig å få frem. Elevene skal føle at de har et felles prosjekt, og at mine refleksjoner ikke er fasiten, men at vi kan komme frem til noe sammen. (Lærer 1)

Skaftun & Michelsen (2017, s. 46) bekrefter dette og viser i det tredje prinsippet for litteraturarbeid, *fra modellering til øvelse* hvordan modellering gir et mulighetsrom der elevene og læreren møtes som engasjerte i de samme tekstene. Læreren er en veiviser, og en faglig rollemodell i arbeidet hvor det er et felles mål å nå frem til rike beskrivelser av teksten. Å ha en god samtale i klassen blir altså et felles prosjekt mellom lærer og elevene. Dysthe (1995, s. 66-67) bruker begrepet flerstemmighet om de mange potensielle stemmene i et klasserom. Elevenes stemmer, lærerens stemme og ulike tekster kan bidra til elevens danning, ved at de stilles opp mot hverandre, utfyller hverandre og står i interaksjon til hverandre.

Dette kan vi knytte opp mot dialogisk undervisning. Våre funn kan vise hvordan dialogisk undervisning blir brukt for å fremme elevens danning, ved at lærerne legger til rette for interaksjon mellom de ulike stemmene i klasserommet, og trekker frem at klassekulturen har betydning for elevens deltakelse. Dysthe (1995, s. 197) viser til klassens diskurskultur og påpeker at klassens skrive- og samtalekultur har stor påvirkning på klassens muntlighet. Hun presiserer også at alle klasser og individer er forskjellige, men at det er lærernes ansvar å legge til rette for en kultur for dialog.

6. Avslutning og konklusjon

Valget av forskningsspørsmål ble gjort på bakgrunn av våre erfaringer med at skjønnlitteraturen ble brukt som fyll. Vi har sett at det ofte leses skjønnlitteratur, men elevene leser for det meste på egenhånd, og når det leses i fellesskap, er det lite samtaler rundt innholdet i tekstene. Danningspotensialet som ligger i skjønnlitteraturen kan derfor bli liggende urørt. På bakgrunn av dette har vi gjennom vårt studie undersøkt hvordan lærerne arbeider med skjønnlitteratur på en måte som bidrar til elevenes danning.

Gjennom denne studien fant vi ut at lærerne brukte den litterære samtalen og produksjon av tekst for å invitere elevene med inn i et tolkningsfellesskap. I dette arbeidet la lærerne la til rette for at elevene både kunne uttrykke sine egne, men også møte de andre elevene sine erfaringer. Lærerne fremstod som veiledere, og rettet oppmerksomheten mot elevenes stemmer og synspunkter. Når man arbeider med litteratur på denne måten kan det bidra til danning ved at elevene får utviklet sitt eget språk, og seg selv som selvstendige tenkende individer (Opdal, 2010). Et møte mellom ulike synspunkter kan også bidra til at elevene lærer å argumentere for sine egne meninger, og samtidig møte andre meninger med et selvstendig og kritisk blikk, noe som er en viktig del av norskfagets danningsoppdrag (Skaftun & Michelsen, 2017). Vår undersøkelse viser også at lærerne brukte skjønnlitteraturen til etisk og estetisk danning. Ved å styre den litterære samtalen inn på etiske dilemma og problemstillinger, kan elevens holdninger og verdier skapes og utvikles i samspill mellom læreren og de andre elevene. Dette kan bidra til at elevene får en forståelse for moralske dilemma, og hvordan de kan tenke og handle når de selv opplever lignende situasjoner. På denne måten kan elevene utvikle gode holdninger og verdier, og bli mennesker med moralsk livsførsel (Ulland, 2016). I de litterære samtalen ble også elevenes estetiske dømmekraft utfordret når de måtte bryne seg på skjønnlitteraturens formspråk. Det å lære seg å tolke, se sammenhenger, abstrahere, reflektere og tenke helhetlig er noe som kan fremme danning. Samtidig kan tolkning av formspråk gi elevene sjangerkunnskap om skjønnlitteraturen, og det er viktig for at elevene skal kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte (Aase, 2005b).

Produksjon av tekst blir brukt som en forlengelse av den litterære samtalen, der elevene fikk bruke litteraturkunnskapene til å produsere egne tekster. Lærerne la vekt på hvordan produksjon av tekst var en måte for elevene å utforske tankene og uttrykke seg på. Samtidig kunne vi se at alle elevene fikk muligheten til å vise sin stemme ved å produsere egne tekster.

Ved å benytte skjønnlitterære tekster som utgangspunkt for tekstproduksjon får elevene øvelse i å uttrykke seg selv, og de får tatt i bruk sine forkunnskaper og sitt hverdagsspråk i møte med fagstoffet. Å bearbeide skjønnlitterære tekster i egen tekstproduksjon, kan gi elevene mulighet til å videreutvikle sin bevissthet rundt tekstens innhold, form og språk. De kan på denne måten utvikle seg til å bli språk- og formsikre, og utvikle evner til å kunne navigere i tekstkulturen på egenhånd i fremtiden, noe Aase (2005b) viser til er en sentral del av norskfagets dannelsesoppdrag. En helhetlig tilnærming til skjønnlitteraturen der elevene både arbeider med teksten gjennom samtale og produserer egne tekster, kan på denne måten ivareta norskfagets dannelsesoppdrag, og bidra til elevenes danning.

I denne studien kommer det også frem at kultur for dialog blir en forutsetning for at arbeid med skjønnlitteratur skal bidra til elevenes danning. Lærerne vi observerte la opp til en kultur som var preget av åpenhet der de ulike stemmer ble løftet frem, og klasserommet ble et mulighetsrom for elevens refleksjoner. Dette kan føre til at elevene føler seg tryggere til å komme med sine bidrag, og være en aktiv deltaker i dialogen. Vi har i vår undersøkelse sett at elevene hadde rike refleksjoner og tolkninger, og produserte tekster som ga muligheter for videre refleksjoner. Hadde vi møtt en klasse der læreren ikke la vekt på en kultur for dialog, kunne vårt studie fått et annet resultat. Derfor kan vi si at klassekulturen, og klassens spørre- og delingskultur, vil være avgjørende for skjønnlitteraturens dannelsespotensial.

I innledningen presenterte vi den didaktiske trekanten som tar for seg tre sentrale relasjoner i læringssituasjonen. Hvordan læreren vektlegger de tre relasjonene i læringssituasjonen vil være avgjørende for elevenes danning i møte med skjønnlitteraturen. Gjennom vårt studie har vi sett at lærernes didaktiske tilnærminger må ligge i de ytterpunktene som vektlegger elevaktivitet, gjensidig dialog og et faglig innhold som inviterer til deltakelse tilpasset elevens forutsetninger. Videre må læreren gjøre en helhetlig lesing av læreplanen som både vektlegger kompetansemål og formål. På denne måten kan skjønnlitteraturen bidra til danning.

Vi ser vårt forskningsarbeid som dagsaktuell på grunn av fagfornyelsen som trer i kraft fra 2020. Denne undersøkelsen har gitt oss et godt utgangspunkt når vi skal ut i arbeid som lærere, og vi føler oss mer rustet til å ivareta skolens dannelsesoppdrag. Vi håper å kunne bidra med vår kunnskap og kompetanse på vår fremtidige arbeidsplass, og at vårt studie også kan være et tankeredskap for andre lærere.

Kildehenvisning

6.1. Bøker

- Aase, L. (2005a). *Skolefagenes ulike formål – danning og nytte*. I Børhaug, K., Fenner, A. & Aase, L. (Red), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15 – 28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). *Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?* I Børhaug, K., Fenner, A. & Aase, L. (Red), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69 – 83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). *Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid*. I Aasen A, J. & Nome, S. (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35 – 48). Bergen: Bokforlaget.
- Aase, L. (2005d). *Litterære samtalar*. I Nicolaysen B. K & Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps – og dannelsesfag*. I Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps – og dannelsesdag* (s. 13 – 43). Det Norske Samlaget.
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). *Litteraturredaktikk på barnetrinnet*. I Jansson, B, K. & Traavik, H. (red), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B.K., Løvland, A. & Nohr, M. (2014). *Digital kompetanse i norskfaget på barnetrinnet*. I Jansson, B, K. & Traavik, H. (red), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 135-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Justesen, L. & Mik – Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations – og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.
- Juuhl, G, K. (2017). «Mennesker burde tenke mer på hva de gjør og alt sånt» *Innsikt i dei retoriske vilkåra som daningsreiskap i skriveopplæringa*. I Fondevik,

- B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps – og danningsdag* (s. 79 – 92). Det Norske Samlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
 - Kverndokken, K. (2018). *101 litteraturredidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.
 - Opdal, P.M. (2010). *Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep*. I Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s.18 – 28). Oslo: Universitetsforlag.
 - Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm AS.
 - Postholm, M, B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
 - Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
 - Rogne, M. (2017). *Digitale tekstar i norskfaget. Ein analyse av lærerplanar og eksamensoppgåver*. I Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps – og danningsdag* (s. 93 – 109). Det Norske Samlaget.
 - Skaftun, A & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
 - Skarøhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning – Teori og praksis*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
 - Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2014) *Tekst og tekstkyndighet*. I Jansson, B, K. & Traavik, H. (red), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.
 - Straume, I.S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
 - Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
 - Traavik, H. (2014) *Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving*. I Jansson, B, K. & Traavik, H. (red), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 83-111). Oslo: Universitetsforlaget.
 - Yin, R, K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications Inc.

6.2. Internett

- Arntsen, L. (2016). *Formålet med formålsparagrafen*. Hentet 22.01.19 fra <http://udirbloggen.no/formalet-med-formalsparagrafen/>
- Ulland, G. (2016). *Litteratursamtalens danningspotensial*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 2, 2016, pp. 97-110. Hentet 15.03.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/litteratursamtalens-danningspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Generell del av lærerplanen*. Hentet 21.01.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Hva er nytt i fagene?* Hentet 30.03.19 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/?fbclid=IwAR1UTdyrfe1ZFoplHkuv6NWYjsvmjNTDLhdwjXB2J3KRd1V4CVhQGHc_cTo
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Overordnet del av lærerplanverket*. Hentet 22.01.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 22.01.19 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ottesen, Siri Hovda og Tysvær, Aasfrid. (2017). *Skjønnlitteratur for kosen: skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*. I *Norsklæraren*, 4-2017, 41-årgang, s. 53-67. Hentet 30.08.19 fra http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2017/12/Norskl%C3%A6raren4.2017_OttesenTysv%C3%A6r.pdf

7. Vedlegg

Vedlegg 1:

Deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter fra UiT, Norges Arktiske Universitet Campus Alta. I forbindelse med vårt 5. studieår på lærerutdanningen skal vi skrive en masteroppgave om skjønnlitteratur.

Tema for masteroppgaven er skjønnlitteraturens danningspotensial. I forbindelse med dette ønsker vi å observere skjønnlitterære tekstpraksiser i to ulike klasser på mellomtrinnet.

Bakgrunn og formål

I løpet av utdanningen vår har vi blitt nærmere kjent og utviklet en stor lidenskap for norskfaget. Dette høstsemesteret har vi fordypet oss i norsk der et av delemnene har vært skjønnlitteratur i skolen. Dette emne er noe vi begge har fått en stor interesse for og gjennom å studere ulike forskningsoppgaver og annen faglitteratur har vi kommet over at det er lite forskning på lærernes skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. Samtidig viser den begrensede forskningen på dette tema at lærerne anvender skjønnlitteraturen med størst fokus på å bruke det som et redskap for lesestimulering og ikke som leseoppdragende/dannende. Vi ønsker derfor å forske på hvilke didaktiske tilnæringer lærerne bruker i arbeid med skjønnlitteratur og hvordan disse tilnærmingene kan bidra til elevens danning. Vi håper at dette prosjektet kan bidra til kunnskap som vi selv og andre lærere kan ha nytte av i arbeid med skjønnlitteratur i undervisningen.

Hva innebærer det å delta i studie?

I dette studiet skal vi observere og gjennomføre ustrukturerte intervjuer i løpet av februar 2019. Vårt hovedfokus under observasjonen vil hvilke didaktiske tilnæringer læreren har i arbeid med skjønnlitteratur, og hvordan disse tilnærmingene kan bidra til elevenes danning.

Alle notater vi tar under observasjonen og intervjuet vil anonymiseres. Forskningsdeltaker vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Vår masteroppgave har innleveringsfrist 15. mai 2019 med en masterkonferanse 21 mai. Etter dette vil alt innsamlet materiale slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan trekke deg uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg fra studiet vil alle opplysningene om deg bli slettet. Dersom du har spørsmål til studiet, må du gjerne ta kontakt.

Kontaktinformasjon:

Beate I. Furu:

bis008@post.uit.no eller telefon: 99 29 86 65

Mathilde D. Rørnes:

mro081@post.uit.no eller på telefon: 47654786

Hilsen Beate I. Furu og Mathilde D. Rørnes

Samtykke for deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta.

Navn, sted og dato

Vedlegg 2:

Deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter fra UiT, Norges Arktiske Universitet Campus Alta. I forbindelse med vårt 5. studieår på lærerutdanningen skal vi skrive en masteroppgave om skjønnlitteratur.

Tema for masteroppgaven er bruk av skjønnlitteratur på barneskolen. I forbindelse med dette ønsker vi å se på lærernes skjønnlitterære tekstpraksiser med fokus på hvilke didaktiske tilnærminger lærerne bruker i arbeid med skjønnlitteratur.

Hva innebærer det å delta i studie?

I vår studie skal vi observere norskundervisningen i klassen i løpet av februar 2019. Vårt hovedfokus under observasjonen vil hovedsakelig være på læreren, men vi ønsker også mulighet til å ta notater av samtale mellom læreren og elevene. På bakgrunn av dette sender vi ut samtykkeskjema til foresatte. Alle notater vi tar under observasjonen vil anonymiseres. Ingen av deltakerne i studien vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Vår masteroppgave har innleveringsfrist 15. mai 2019 med en masterkonferanse 21 mai. Etter dette vil alt innsamlet materiale slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og foresatte kan trekke eleven fra studien uten å oppgi grunn. Dersom foresatte trekker eleven fra studien vil alle notater i forbindelse med eleven bli slettet.

Kontaktinformasjon

Om du har spørsmål om studiet kan du ta kontakt med:

Beate I. Furu:

bis008@post.uit.no eller på telefon: 99 29 86 65

Mathilde D. Rørnes:

mro081@post.uit.no eller på telefon: 47654786

Hilsen Beate I. Furu og Mathilde D. Rørnes

Samtykke for deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at mitt barn deltar.

Navn, sted og dato
