



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

På jakt etter dybdelæring i lesing av noveller.

En kvalitativ studie med Lesson Study som metode.

Elisabeth Bruvold Sørensen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LRU – 3904, juni 2020.

Forord

Skjønnlitteratur er et tema som interesserer meg, både til personlig nytelse og til bruk i mitt virke som norsklærer i grunnskolen de siste 15 år. Min erfaring fra ungdomsskoleklasser er at skjønnlitterære tekster kan gi opplevelse i seg selv, men også være en inngangsport for gode refleksjoner både innenfor norskfaget og mot andre fagområder. Jeg opplever at de mest vellykkede undervisningsøktene i litteratur er når hver enkelt elev får være aktiv og kan delta i klassens fellesskap i tolkningen av en skjønnlitterær tekst. Ideer til undervisningsopplegget i denne oppgaven, har jeg funnet i boken «Inn i teksten – ut i livet» (2007) av Lillesvangstu, Dahll-Larssøn og Tønnessen, og særlig kapitlet «Kort og utfordrende. Nærlesing av korttekster» av sistnevnte forfatter.

Underveis i gjennomføringen tok imidlertid forskningsprosjektet en uventet vending. Den uken undervisningsopplegget endelig var klart for iverksetting, ble verden snudd på hodet. Korona-viruset var blitt en dramatisk trussel. Norsklæreren som skulle gjennomføre undervisningen, måtte i karantene. Da nyheten om at Danmark stengte skolene kom 11.mars, opplevdes hele forskningsprosjektet å henge i en tynn tråd, for dette ville trolig skje i Norge også. Til alt hell stilte klassens lærer opp og gjennomførte den første undervisningsøkten, og det var i siste øyeblikk før elevene ble sendt hjem. De fysisk stengte skolene førte til at norsklæreren gjennomførte den andre undervisningsøkten i det digitale klasserommet. Slik ble det anledning til å observere en nesten identisk undervisning utført først i det fysiske klasserommet, og deretter i det digitale. Den digitale undervisningen viste seg å fungere overraskende godt, med noen enkle justeringer. Flere nye potensielle problemstillinger kom til syne i denne nye måten å drive skole på, men jeg har valgt å konsentrere min forskning om mitt opprinnelige hovedanliggende, nemlig dybdelæring og arbeid med noveller.

Nå når masteroppgaven er ferdigstilt, vil jeg rette en stor takk til Andreas Lødemel, min optimistiske veileder. Jeg vil også takke Morten, Hilde, Gisken og Eivind fra UiT som har vært inspirasjonskilder for meg som norsklærer. Særlig takk til mine forskningsdeltakere, norsklæreren som ga av sin egen tid, læreren som reddet situasjonen og ikke minst elevene på 10. trinn. Takk til min medstudent Sissel som alltid har vært klar for faglige diskusjoner underveis i prosessen. Takk til min datter Sofie som har vært god å diskutere språklige formuleringer med. Takk til John-Terje, Tobias, Johannes og mamma for oppmuntring og støtte underveis.

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt om et valgt undervisningsopplegg i litteratur på ungdomskolen, kan fremme dybdelæring. Dette er en aktuell problemstilling i forbindelse med vektleggingen av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen (LK20). Forskningsmetoden jeg brukte var kvalitativ, og jeg forsket på én klasse i gjennomførelsen av ett undervisningsopplegg. Funnene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde all litteraturundervisning, kun denne 10. klassen under disse forholdene. Likevel kan muligens noe være gjenkjennbart også for andre norsklærere, og kanskje kan de dra nytte av funnene. Det innsamlede materialet består av observasjon og transkripsjoner fra to ulike litteraturtimer, kalt forskningstimer, tre sett med elevtekster og notater fra planleggingsmøter med kollega.

I analysen av undervisningsopplegget kommer en stor grad av dybdelæring til syne. Samtidig avsløres en ubalanse der enkelte deler av dybdelæringen blir ensidig vektlagt. Samtidig, i lys av faglitteratur, peker analysen på mulige grep for å få en læringsprosess mot en mer helhetlig dybdelæring i lesing av skjønnlitteratur. Av den grunn sier jeg meg enig med Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018, s. 27) i at vi trenger fagdidaktiske modeller for å vite hvordan dybdelæring kan realiseres. Dette handler om å sikre at flere sider av dybdelæringen skal bli ivaretatt. På bakgrunn av min forskning, har jeg derfor utarbeidet en modell til hjelp for egen undervisningsplanlegging av lesing av skjønnlitteratur der fokus er dybdelæring. Modellen er tenkt som et bidrag til en mer oversiktlig og helhetlig tenkning av hva dybdelæring i lesing av skjønnlitteratur kan bestå av.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og bakgrunn for studien	1
1.2	Særlig vektlagt forskningslitteratur	2
1.3	Valg av Lesson Study som metodologi	3
1.4	Valg av noveller.....	3
1.4.1	Novellene «En nesten pinlig affære» og «Automatisk eksistens»	3
1.5	Noen begrepsavklaringer	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Dybdelæring	5
2.2	Lærings - og lesestrategier.....	7
2.2.1	Elaboreringsstrategier.....	8
2.2.2	Organiseringsstrategier.....	9
2.2.3	Overvåkningsstrategier.....	9
2.2.4	Memoreringsstrategier	10
2.3	Er det forskjell på nytteverdien av disse strategiene?.....	10
2.4	Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i skolen?.....	11
2.5	Betydningen av metaspråk.....	13
2.6	Novellen som sjanger	14
3	Metodedel.....	17
3.1	Lesson Study.....	17
3.2	Planleggingsfasen i teori og praksis	18
3.2.1	Operasjonalisering av dybdelæring for bruk i novellelesing	21
3.2.2	Visualisering av dybdelæringsprosessen.....	22
3.3	Forskningstimene- gjennomføring og datainnhenting.....	24
3.4	Drøfting og forbedring etter første forskningstimen	25
3.5	Endringer og ny utprøving - nå i digitalt klasserom.....	25

3.6	Sortering av datamaterialet i fargekoder og stikkord	26
3.6.1	Å fargekode elevtekstene etter strategibruk	27
3.6.2	Stikkordskoding av transkripsjonene	27
3.7	Reliabilitet og validitet	29
3.8	Reliabilitet	29
3.9	Validitet	31
3.10	Vitenskapsteoretiske betraktninger	32
3.11	Etiske betraktninger	33
4	Presentasjon og analyse.....	34
4.1	Presentasjon og analyse av observasjon	34
4.1.1	Førlesefasen i klasserommet	34
4.1.2	Førlesefasen i nettskolen	35
4.1.3	Lesefasen i klasserommet.....	36
4.1.4	Lesefasen i nettskolen	38
4.1.5	Etterlesingsfasen i nettskolen	39
4.2	Presentasjon og analyse av elevtekstene	40
4.2.1	Elevtekst 2 - rom for refleksjoner	41
4.2.2	Elevtekst 3 - elevenes utprøving i strategibruk	42
4.2.3	Å planlegge - en del av prosessen til god strategibruk.....	43
4.2.4	Ikke alle tok i bruk elaboreringsstrategier	44
4.2.5	Overvåkingsstrategier tas i bruk av mange	44
5	Drøfting av funn	45
5.1	Dybdestrategier i bruk	45
5.2	Forskjell mellom implisitt og eksplisitt undervisning	45
5.3	Flere valgte ukurante lesestrategier	46
5.4	Dybdelæring med kroppslige opplevelser	46
5.5	Elaboreringsstrategier dominerer, manko på organiseringsstrategier	47

5.6	Ett blikk mot fagfornyelsen og tverrfaglighet	48
5.7	Nettskolen: skjult trøbbel med overflatelæring og overvåkningsstrategier.....	49
5.8	Modell for dybdelæring i lesing	49
5.9	Metoderefleksjoner	50
6	Kort oppsummering.....	51
6.1	Videre forskning.....	52
	Referanseliste	54
7	Vedlegg	58
	Vedlegg 1: Undervisningsopplegget til 1.forskningstime.....	58
	Vedlegg 2: Undervisningsopplegg for den andre forskningstimen.....	59
	Vedlegg 3: En nesten pinlig affære	60
	Vedlegg 4: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt	61
	Vedlegg 5: Kodeskjema for transkribering av timer	64
	 Figur 1 Illustrasjon hentet fra Bedre Skole nr.1, 2013.....	18
	Figur 2: Visuell fremstilling av elevenes dybdelæringsprosess og forskerens identifiseringsprosess.	23
	Figur 3: Modell for planlegging av dybdelæring i lesing av skjønnlitterære tekster.	50

1 Innledning

1.1 Problemstilling og bakgrunn for studien

Dybdelæring er et begrep som kom med i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), også kjent som fagfornyelsen. Denne læringsmetaforen er nevnt flere ganger i den overordnede delen, en del som angir prinsipper og verdier i arbeidet med fagplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det betyr at dybdelæring bør være i tankene til alle som tar disse fagplanene i bruk. Bruken av dybdebegrepet har skapt mye debatt og kritikk, både i media og i fagkretser på skoler og universitet. Mange fagfolk har skrevet artikler, avisinnlegg, bøker og debattert, for å si sin mening om hva begrepet dybdelæring betyr, for det er jo slett ikke et nytt begrep. En kan spørre seg hvorfor faggruppene for utvikling av en ny fagplan har tatt i bruk et så diffust begrep, når et hovedanliggende burde være å få fram et entydig budskap slik at en lettere kan justere etablert undervisningspraksis. Nå når fagplankomiteene har ferdigstilt sitt arbeid, og vi ser at de fronter dybdelæringsbegrepet med en egen kompetansemodul for skolens ansatte med artikler, videoer og arbeidsoppgaver, er det i alle fall et signal på at de ønsker et sterkt fokus på dybdelæring.

I denne oppgaven har jeg ønsket å gi et bidrag til forståelsen av hva dybdelæring kan være i norskfaget på ungdomstrinnet, særlig med tanke på lesing av skjønnlitteratur. Ofte når vi leser skjønnlitteratur i norsktimene, opplever jeg at elevene oppdager nye sider med teksten og kommer med mange gode refleksjoner. Fagfornyelsen har lagt føringer for å lese hele tekster i undervisningen, framfor tekstutdrag i tilrettelegging for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På den måten kan bruk av noveller, som er hele tekster, framfor for eksempel romanutdrag, være å foretrekke. I likhet med flere andre lærere, har jeg tenkt at mye av det vi allerede driver med, er dybdelæring. I masteroppgaven *Du kan ikke nå helt til bunnen, for den finnes ikke* (Hansen & Hellestø, 2019) ble flere norsklærere intervjuet om dybdelæring knyttet til sin litteraturundervisning. Alle intervjuobjektene deres mente at dybdelæring allerede var en del av deres praksis og at de derfor ikke trengte å forandre måten de drev litteraturundervisning på (2019, s. 68). Likevel var jeg ikke sikker på hvor mye av min litteraturundervisning som ivaretok elevenes utvikling mot dybdelæring og om det var i tråd med fagfornyelsens forståelse av begrepet. Derfor ønsket jeg å få gjennomført en undervisningstime som i etterkant kunne analyseres med tanke på å finne tegn til dybdelæring, og eventuelt på hva som manglet. Dette ledet til problemstillingen: **Hvordan kan lesing av en novelle fremme dybdelæring?**

Jeg undersøker ikke hvordan lesing generelt, men hvordan dette undervisningsopplegget spesielt, kan fremme dybdelæring. Undervisningsopplegget, inspirert av Tønnessen sin måte å nærlese kort-tekster på, går ut på å lese en novelle i fellesskap, gjøre lesestopp og aktivisere elevene med å tenke, diskutere og skrive underveis i lesingen (Tønnessen, 2007). Slik sett blir *lesing* et for snevert ord for å beskrive aktivitetene som hører med i undervisningsopplegget, men lesing og leseforståelse er hovedformålet. I den pedagogiske tankegangen som ligger til grunn i denne leseundervisningen, står elevenes egen aktivitet sentralt for å oppnå både utvikling for enkelteleven og klassens fellesskap (Dahl-Larsson, Tønnessen & Lillesvangstu, 2007, s. 16-17).

Omleggingen til nettskole etter 12.mars, på grunn av koronapandemien (Helsedirektoratet, 2020), gjorde at den ene forskningstimen ble gjennomført i det fysiske klasserommet, mens den andre ble gjennomført via kommunikasjonsplattformen «Teams». De utfordringene nettskolen førte med seg, som etter min vurdering har direkte med dybdelæring å gjøre, er tatt med i oppgaven. Av plassmangel blir ikke øvrig problematikk med hensyn til nettskole vektlagt i stor grad her.

Alle navn på forskningsdeltagerne er anonymisert og har fått fiktive navn som er i tråd med gjeldende retningslinjer fra NSD. Utdrag fra transkripsjonene er oversatt til bokmål, da problemstillingen i masteroppgaven ikke så det formålstjenlig å videreformidle utsagn fra forskningspersonene på dialekten. Dette er også en fordel i hensyn til anonymiseringen. Rettskriving i elevtekstene har ikke vært tema i denne oppgaven.

1.2 Særlig vektlagt forskningslitteratur

Forskningslitteratur som i særlig grad er benyttet i denne oppgaven, er artikkelen til Anmarkrud og Bråten «God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss» (2012). Artikkelen tar for seg de dype strategiene i lesing og beskriver gjennom praksisnær forskning fordeler med eksplisitt undervisning i lesestrategier. Jeg har også funnet artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretisk tilnærming» av Øystein Gilje, Ørjan Flygt Landfald og Sten Ludvigsen (2018) spesielt nyttig. Artikkelen har en grundig og oversiktlig måte å presentere begrepet dybdelæring på. Artikkelen kom blant annet fram til at dybdelæring dreier seg om elevenes evne til å analysere, reflektere og forstå begreper (s. 27).

Andre masteroppgaver har gjort funn om at dybdelæring forutsetter et spekter av ulike arbeidsmetoder (Hansen & Hellestø, 2019). Masteroppgaven *Skjønnlitteratur og*

dybdelæring: En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3 (Skaug, 2018), viste at refleksjon og dialog er viktige faktorer for å fremme dybdelæring (s. 96-97). Disse er eksempler på funn som sammenfaller med noe av det min studie antyder underveis i jakten på dybdelæring i lesing av noveller.

1.3 Valg av Lesson Study som metodologi

Jeg ønsket å undersøke hvordan et undervisningsopplegg fungerte med tanke på å fremme dybdelæring, og en måte å gjøre dette på var å se det praktisert direkte i en klasse. Derfor ble en norsklærer på min arbeidsplass spurt om å være forskningsdeltager i min forskning og være med på en miniversjon av Lesson Study. Vi kunne planlegge sammen. Hun skulle gjennomføre undervisningen, mens jeg skulle observere og gjøre lydopptak. Deretter var det å gjøre justeringer, og gjennomføre opplegget på nytt i en forbedret versjon, etter prinsipper fra Lesson Study. Målet var å skape bevissthet om, og varige forbedringer i egen undervisningspraksis.

1.4 Valg av noveller

Da vi valgte noveller til undervisningsopplegget, var det flere kriterier å ta hensyn til. For det første måtte novellene passe til elevgruppen med hensyn til tematikk og vanskelighetsgrad. For det andre måtte, i alle fall den første novellen være så kort, at vi kunne rekke å jobbe grundig med hele teksten i løpet av en skoletime. Dette er hva undervisningsmetoden til Tønnessen «Nærlesing av kort-tekster» (2007) legger opp til. Dessuten ønsket vi noveller med noen typiske sjangertrekk slik at elevene kunne kjenne igjen novellesjangeren. Valg av novelle til forskningstimene falt på «En nesten pinlig affære» fra samlingen «Herfra blir du bare eldre» (2001) av Johan Harstad. Valget av den andre novellen falt på «Automatisk eksistens» av den japanske forfatteren Shin-Ichi Hoshi, funnet i Bringsværd og Bings fortellingssamling (1972).

1.4.1 Novellene «En nesten pinlig affære» og «Automatisk eksistens»

«En nesten pinlig affære» (Harstad, 2001) inneholder problematikk rundt mobbing, ansvar og skamfølelse rundt dette. Ved at mobbingen i novellen foregikk på en skole, oppleves den å være ekstra aktuell. Samtidig er den kort, har et innskutt dagbokreferat med rom for diskusjoner rundt ulike skrivestiler og en overraskende slutt for å nevne noe.

Novellens jeg-person er på besøk i barndomshjemmet, og faren har ryddet ut av barnerommet hans. Jeg-personen kommer over dagboka si fra skoledagene og uttrykker glede over at

foreldrene ikke har funnet den. Vi får lese noen linjer fra dagboka, og den beskriver en nokså brutal mobbehistorie om en klassekamerat som han tilsynelatende var med på å mobbe. Den overraskende slutten kommer når leseren får vite at det var jeg-personen selv som var mobbeofferet.

«Automatisk eksistens» har et tema som vi trodde kunne være interessant for elevene på 10.trinn med sin Science Fiction - pregede beskrivelse av et framtidsunivers. Den overraskende slutten mente vi var et viktig moment for at novellen skulle fenge ungdomsskoleelevene. I tillegg var denne oversatt til nynorsk, noe som norsklæreren særlig ønsket for å få dekket behovet for mer nynorsk pensum før en eventuell norskeksamen.

I «Automatisk eksistens» befinner vi oss i en moderne leilighet i en 80-etasjes høyblokk en morgen i år 2050. Flere automatiske innretninger preger den moderne leiligheten, blant annet en automatisk stemme fra høgtaleren. Stemmen snakker stadig til hovedpersonen Tael, en forsikringsagent, som ennå ligger i senga. En stor, automatisk hand av plast kommer ned fra taket og løfter Tael ut på badet der han blir barbert, dusjet og kledd på før han får servert frokost. Alt skjer ved hjelp av disse automatiske innretningene mens stemmen forteller hva som skal skje videre. Så blir Tael løftet ut i et kokongformet kjøretøy, som gjennom et rørsystem frakter han til kontoret. Der er også de andre arbeidere ankommet. Vendepunktet kommer da en av hans kollegaer oppdager at han er kald. De får tak i en lege som undersøker Tael. Legen konkluderer med at han er død, og har vært det i snart ti timer.

1.5 Noen begrepsavklaringer

Mange sentrale ord og begreper forklares underveis i oppgaven, men her nevner jeg noen. Leseforståelse handler slik en kan forstå Bråten, om en meningsskapende prosess som skjer i gjennomsøkning og samhandling med skrevet tekst (2007, s. 11). En god leseforståelse skjer i prosessen der leserens bakgrunnskunnskap og tekstens egentlige innhold forenes (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195). Med bakgrunn i dette, kan en kortfattet si at leseforståelse kan forstås som en interaksjon mellom tekst og leser der bakgrunnskunnskap og leserens troskap mot teksten har betydning. Med *lesestrategier* menes «ulike mentale aktiviteter en leser bruker for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra én eller flere tekster» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Her ser vi at lesestrategier beror mye på leserens tankevirksomhet.

2 Teori og tidligere forskning

Dybdelæring kan fremstå som et stort og uoversiktlig begrep, og mange har skrevet mye om det. Begrepet er ikke nytt, men det er nytt at det har fått en viktig plass i grunnskolens læreplan. Her vil jeg skrive kort om begrepet generelt, hvor det kommer fra og hvordan vi kan forstå det i et lese-perspektiv.

2.1 Dybdelæring

Når en snakker om dybdelæring, vil en nesten automatisk komme inn på den metaformessige motsetningen overflatelæring. Læring kan kategoriseres i overflate- eller dybdelæring, hevder enkelte læringsforskere. Flere lener seg her på forskningen til Roger Säljö og Ference Marton fra 1979, slik Gilje, Landfeldt og Ludvigsen gjør det i artikkelen «Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger» (2018). Säljö og Marton var opptatt av å undersøke hvordan måten en tilnærmet seg en tekst på hadde betydning for læringen. De hadde sett at måten studentene tilnærmet seg en akademisk tekst på, ved å pugge eller å sette teksten i en større sammenheng, påvirket læringsorienteringen (Gilje et al., 2018, s. 22). Den ene gruppen studenter var mest opptatte av å huske og memorere kunnskapen uten å sette den i andre sammenhenger, forskerne kalte det *surface level-processing*, eller overflatelæring. Den andre gruppen hadde derimot mer fokus på å forstå det de lærte og sette det i en større sammenheng og ble betegnet som *deep level-processing*, eller dybdelæring (Gilje et al., 2018, s. 22). Säljö og Marton oppdaget at måten studentene tilnærmet seg teksten på hadde betydning for om det oppstod dybdelæring eller overflatelæring. Her er vi altså inne på bruk av lesestrategier. Disse funnene kan forstås dit hen at kunnskap om strategisk lesing kan ha en sentral betydning for om en egentlig forstår det en leser, altså om en driver med dybdelæring eller overflatelæring. Leseforståelse og strategisk lesing kan slik settes i forbindelse med dybdelæring, og er viktige stikkord som jeg velger å se nærmere på.

En av forfatterne av den ovenfor nevnte artikkelen, pedagogikkprofessor Sten Ludvigsen, ledet det såkalte Ludvigsen-utvalget, som skulle se på hva som kjennetegner dagens skole og hvordan framtidens skole bør formes. Dybdelæring blir presentert som et viktig moment i i utvalgets utredning, «Elevenes læring i framtidens skole - et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014: 7). Her presenteres viktige prinsipper som at skolen skal tilrettelegge for livslang læring og forberede elevene på utfordringene i det 21. hundreåret (s. 122). Utvalget skriver at skolen bør gjøre elevene bedre rustet til å knekke læringskoden, og begrep som trekkes fram er metakognisjon, selvregulering og læringsstrategier (NOU 2014: 7, s. 11). Kanskje kan man

skimte spor av reaksjon på det såkalte Pisa-sjokket i 2001-2003, da Norge skåret dårligere enn land vi liker å sammenligne oss med, og norske elever hadde dårlige resultater på bl.a. leseforståelse. Debatten blusset opp om hvorvidt undervisningen i skolen var bra nok. Dette har nok skapt et press på at man må fokusere på andre ting enn tidligere, og kanskje kan innføring av dybdelæring være en måte å vise alle, både i og utenfor skolen, at det virkelig er en ny tenkemåte på banen nå, selv om begrepene ikke er nye.

Ludvigsen-utvalgets rapporter «Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014: 7) og «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8), samt stortingsmelding nr. 28 «Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet» (Kulturdepartementet, 2016), viderefører begrepet dybdelæring og inneholder en mer direkte beskrivelse av departementets intensjoner for det nye læreplanverket. Alle disse utdanningspolitiske dokumentene er en del av forarbeidet til fagfornyelsen, og de gir altså føringer om hvordan en skal forstå dybdelæring ute i skolen (Gilje et al., 2018, s. 25).

Fagfornyelsen, som trer i kraft høsten 2020, har altså trukket inn dybdelæring som et sentralt begrep. Utdanningsdepartementet har laget film og egne tekster for å forklare begrepet og vise sammenhengen mellom overordnet del og dybdelæringsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2018, 2019a). Etter at det ble kjent at begrepet skulle inn i læreplanen, har både fagfolk og andre hatt hyppige og til tider heftige debatter i media, gjerne med sprikende tolkninger. Dette gjør at det blir særlig viktig å avklare hvordan skolen skal forstå begrepet. I denne masteroppgaven, er det ikke rom for å drøfte de mange ulike synene. Det er mer interessant å undersøke den endelige definisjonen til Utdanningsdirektoratet, som nesten er identisk med definisjonen fra Ludvigsen-utvalget:

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

Dybdelæring innebærer altså at kunnskapen utvikles i en prosess som skjer over tid med fokus på forståelsen. Bruken av ordene begreper, metoder og sammenhenger i fag, kan man knytte mot kjerneelementene, altså det som skal til for å forstå et fag. Språkregimet med fagord og forklaringsmåter har fagtypiske særtrekk. Uttrykket mellom fagområder kan minne om de tverrfaglige temaene som nå er med i overordnet del. Det å reflektere over egen læring,

peker på metakognisjon og lærestrategier, at elevene lærer å være strategiske lesere for eksempel. Kjente situasjoner, å bygge videre på det en allerede kan, og trekke det videre i ny læring. Hvordan skjemaene utvikles med ny læring, og trekke dette videre til ukjente situasjoner. Bruke det en har lært videre til nye deler av faget. Alene eller sammen med andre viser at både kognitivt syn og sosiokulturelt syn der samhandling er viktig for læring er med. Gilje, Lansfald og Ludvigsen skriver om at dybdelæring er viktig fordi faktakunnskap i dag ikke har like stor betydning som før, i og med den enkle tilgangen vi har på informasjon i vårt samfunn (2018, s. 26). De fortsetter med at det dybdelæring dreier seg om å utvikle større forståelse av begreper og sammenhenger (NOU 2015:8), noe som kan være til hjelp for å kunne imøtekomme framtidens ukjente utvikling.

2.2 Lærings - og lesestrategier

I fagfornyelsens overordnede del står det at opplæringen skal fremme elevenes læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 11). Lesing er ofte en forutsetning for læring, og hvordan og hvor aktivt vi leser er ikke likegyldig. Et eksempel på dette er når Elstad og Turmo skriver: «Et aktivt syn på læring innebærer at eleven gjør noe med informasjonen vedkommende leser, for eksempel å utdype og organisere kunnskapen» (2006, s. 18). Nettopp dette, å utdype og organisere kunnskap, er noe av det vi skal gjøre i vårt opplegg for novellelesing. Lesestrategier er en underkategori av læringsstrategier, og innen leseforskning kan en finne en parallell til begrepsparet dybde- og overflate læring når man snakker om lesestrategier, nemlig *dybdestrategier* og *overflatestrategier* (Anmarkrud & Bråten, 2012). Metaforen, dybde-, brukes altså både av Ludvigsen-utvalget og Utdanningsdirektoratet, og av leseforskere som Anmarkrud og Bråten. Selv om Ludvigsen-utvalget og leseforskerne bruker samme metafor, legger de ikke nødvendigvis samme betydning i den, noe vi kommer tilbake til.

Noen leseforsker bruker altså begreper som dybde- og overflatestrategier når de forklarer skillet mellom ulike typer lesestrategier. I forskningsartikkelen «God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss» (2012) skriver Anmarkrud og Bråten at «overflatestrategier representerer enkle hukommelsesstrategier hvor målet er å huske framfor å forstå». Dybdestrategier, på en annen side, hjelper leseren til å forstå gjennom å bearbeide teksten samt være en støtte for egen forståelse (2012, s. 194). Dette kan skje «... ved å skape sammenheng mellom ideer i teksten, relatere tekstinnholdet til bakgrunnskunnskap og overvåke egen forståelse» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194).

Dybdestrategiene kan igjen inndeles i *elaborerings-*, *overvåknings-* og *organiseringstrategier*, mens *memoreringsstrategier* er det samme som overflatestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012; Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006). Leseforskerne regner altså med tre ulike dype strategityper.

Videre følger ideer om hvordan vi kan forstå disse ulike underkategoriene og drøftinger om hvilken nytte de kan ha. De ulike strategiene blir forklart med faglitteraturens definisjoner, før jeg tilføyer noen eksempler fra min observasjon. Eksemplene er med for å vise hvordan jeg forstår den praktiske betydningen av dem i sammenhengen med denne undersøkelsen.

2.2.1 Elaboreringsstrategier

Elaboreringsstrategier, også kalt *utdypingsstrategier*, er strategier «... som gjør et tekstinnhold mer meningsfullt for leseren ved at den nye informasjonen fra teksten integreres og kontrasteres med den kunnskapen leseren allerede har om det aktuelle temaet ...» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Dette handler om å aktivisere bakgrunnskunnskap mens du leser, for å skape mening. Vi kan også legge merke til at Anmarkrud og Bråten omtaler elaboreringsstrategier med metaforen «utdyping», samtidig som alle tre strategiene omtales som «dype». Dette kompliserer metaforlandskapet. Likevel kan en oppfatte en litt annen og mer spesifikk betydning når Elstad og Turmo skriver at i utdyping i form av elaboreringsstrategier innebærer at «... at eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres, samt utbrodere relasjonene gjennom tenkning» (Elstad & Turmo, 2006, s. 18). Her kan man tydelig se en kobling til en kognitiv skjemateori, om hvordan personlige minner og generell kunnskap bidrar til å trekke slutninger og fylle ut teksten selv om det ikke står direkte (Drangeid, 2014, s. 65-66). Skjemabegrepet ble opprinnelig utviklet av Piaget (Imsen, 1998, s. 91), og han tenkte seg at kunnskapen er strukturert i en slags mentale skjema som kan justeres seg etter hvert som ny kunnskap kommer til. Andre forskere har videreutviklet skjemateorien, og forskningsfunn fra Bartlett har pekt på at mening i tekst og leserens bakgrunnskunnskap sammen danner leserens forståelse (Bartlett i Drangeid, 2014, s. 66). Med denne forståelsen av skjemateorien i tankene, kan vi se at elaboreringsstrategier kan være med på å opprette et personlig forhold mellom leser og tekst, og at teksten kan bety noe for den enkelte. Dette kan skje ved at leseren underveis lager egne eksempler, visuelle bilder eller å se for seg hvordan opplysningene i teksten kan benyttes i andre sammenhenger (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Man kan si

at elaboreringsstrategier handler om sammenhenger mellom teksten og verden utenfor og slik leder utover fra teksten.

2.2.2 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier brukes for å knytte tekstdeler sammen (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Disse kan hjelpe leseren å forstå tekstens indre sammenheng, oppfatte helhet og få oversikt over teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). I novellelesning kan for eksempel fokus på *pekere*, som Drangeid kaller det (2014, s. 54-55), være en konsekvens av at man bruker organiseringsstrategier. Pekere i teksten kan lede leseren direkte til det som oppleves, via *tekstens synsvinkler* (Drangeid, 2014, s. 54). Harstads bruk av slike pekere i novellen «En nesten pinlig affære» ble diskutert i forskningstimen. Først skapes det avstand til mobbeofferet ved å bruke ord som «den nye gutten» og «han», før forfatteren plutselig skriver «den metalliske smaken som jeg nesten alltid hadde i munnen» (Harstad, 2001). Her byttes pronomen i referansen til samme person, og denne bruken av pekere synliggjør for leseren hvordan jeg-personen tar avstand til opplevelsene fra barndommen. Dette er et eksempel på små deler i teksten kan virke uforstående hver for seg, men får mening når en ser disse detaljene i sammenheng med andre deler av teksten.

Slik vi har sett her, peker organiseringsstrategier innover i teksten i motsetning til elaboreringsstrategier, som peker på sammenhenger mellom teksten og verden utenfor. Vi kan si at god forståelse av teksten og dens interne sammenhenger - det vi med Anmarkrud kan kalle en dyp forståelse - er en forutsetning for å forstå den større sammenhengen som teksten inngår i - den vi med Ludvigsen-utvalget kan kalle dyp forståelse. Med dette kan vi oppdage nyanseforskjeller på hva leseforskere og Ludvigsen-utvalget kan legge i metaforen *dybde*.

2.2.3 Overvåkningsstrategier

Den tredje dype strategien Anmarkrud og Bråten tar opp er *overvåkningsstrategier*, som handler om vurdering og kontroll av egen tekstforståelse (2012, s. 194). Med disse strategiene sjekker leseren om han virkelig forstår og vurderer effekten av strategibruken. Er valgt strategi riktig i forhold til tekst og formål eller bør strategien endres? «Et eksempel på overvåkningsstrategier er å stille seg selv spørsmål til teksten» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). For eksempel lurte noen elever i min undersøkelse på om jeg-personen var en «han». Da læreren benevnte personen som «han», koblet de inn overvåkningsstrategien og spurte: Er det en «han»? De stilte altså spørsmål til teksten. Så måtte de lete i teksten og se etter signaler som viste om det var en mann eller en kvinne. Vi kan også si at dette er en

organisierungsstrategi, da det isolert sett i en liten del av teksten var vanskelig å bekrefte om jeg-personen var en mann. Det krevde at elevene så større deler av teksten i sammenheng. Slik er pendlingen mellom overvåkning- og organisierungsstrategi gjerne tett.

2.2.4 Memorierungsstrategier

Hukommelsesstrategiene, eller *memorierungsstrategiene* er de mest overfladiske lesestrategiene, skriver Bråten (2007, s. 67). Eksempler her kan være å notere eller gjenta informasjon i teksten ordrett, bruke setninger eller nøkkelord i den hensikt å memorere innholdet (Bråten, 2007, s. 67). Tidligere i teksten så vi at hukommelsesstrategiene også beskrives som *enkle* og at de ikke skaper forståelse, men bare brukes bare for å huske (Anmarkrud & Bråten, 2012). Her blir ikke leseren utfordret å bearbeide stoffet med egne tanker, men nærmest bare pugger. Disse strategiene kan det virke som om skolen kritisert for å bruke, og det advares nærmest å bruke dem (NOU 2014: 7, s. 35-36). Her kan man få assosiasjoner til Aleksander Kielland sin roman *Gift* (1886) som kritiserte puggeskolen, som han mente var direkte skadelig for elevene. Det endte med at lille Marius bukket under av på grunn av skolesystemets, slik Kielland framstiller det, meningsløse arbeidsmetoder. Det er med andre ord ikke nytt historisk sett at skolen blir kritisert for å legge for stor vekt på memorierungsstrategier.

2.3 Er det forskjell på nytteverdien av disse strategiene?

Men er det slik at noen av strategiene er unyttige? Dybdestrategiene beskrives med blant annet at de er mer innholdsrike og skaper forståelse, mens memorierungsstrategiene det motsatte. (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Dette gjør at vi forstår memorierungsstrategiene som mindre verdifulle enn dybdestrategiene. Men det er vel viktig å huske for å kunne lære? Vi husker hva vi nettopp leste, snakker om andre tekster eller situasjoner vi kjenner til som har lignende tema og diskuterer ulike virkemidler i teksten som forfatteren bruker. Vi kan ikke se sammenhenger i fag og mellom fagområder hvis vi ikke husker det vi har lært tidligere. Slik kan det bli vanskelig å skille mellom forståelse og memorering slik Anmarkrud og Bråten gjør. Det er mer slik at underveis i leseprosessen vil en ta i bruk flere ulike strategier. Terese Nerheim Hopfenbeck skriver at «Ulike strategier kan utfylle hverandre, en strategi er ikke nødvendigvis bedre enn en annen» (2006, s. 60). Dette mener også jeg, og slik blir det riktig å tenke i norsk-undervisningen på ungdomskolen. Derfor vil jeg tro at disse strategiene henger nøye sammen med hverandre.

I masteroppgaven *Du kan ikke gå helt til bunnen, for den finnes ikke*, påviste forfatterne et stabilt verdi-hierarki mellom begrepene dybde, bredde og overflate, der dybde tilskrives størst verdi (Hansen & Hellestø, 2019, s. 72). De undersøkte hvordan flere ulike diskurser verdsatte disse metaforene. I stortingsmelding nr.28, blir overflatelæring knyttet til «kunnskapsoverføring» og har ikke egentlig verdi i seg selv utenom å tjene dybdelæringen (Kulturdepartementet, 2016, s. 33). Dersom en søker på ordet overflatelæring i nettsidene til Utdanningsdirektoratet i fagfornyelsen sine sider, får en ingen treff (16.5.2020). Dette er vel et tydelig tegn på at Utdanningsdirektoratet regner overflatelæring mindre verdifull. I artikkelen «Ja takk, begge deler: både overflatelæring og dybdelæring» argumenterer Tor J. Schjelde for at dybdelæring er «et første nødvendig steg mot dybdelæring» (2017). Schjelde skriver at overflatelæring er viktig for å oppnå dybdelæring. Jeg tror også vi trenger overflatelæring som et grunnlag for dybdelæring. For å illustrere dette, tar jeg med et selverfart eksempel fra matematikk på hva som kan skje om overflatelæring mangler.

Pugging av multiplikasjonstabellen er en type overflatelæring vi enda driver med i skolen. Hva skjer når multiplikasjonstabellen ikke er automatisert? I jobben som matematikklærer er jeg innimellom vitne til hva som kan skje når elever på 9.trinn ikke kan multiplikasjonstabellen utenat. Midt i et komplisert regnestykke, kanskje en likning, må eleven flytte fokuset bort fra regnestykket, sjekke kalkulatoren, så tilbake til regnestykket. Tankegangen i det vanskelige regnestykket blir stadig avbrutt fordi han «bare må sjekke hva det ble». Dermed får eleven heller ikke overskudd i tankene til å oppdage nye mønster eller nye sammenhenger. Jo eldre elevene blir, jo mer kompliserte regnestykker og flere slike «hull» i overflatelæringen som gjør at han sliter i faget. Med denne praksisfortellingen etterfulgt av egne refleksjoner, ønsker jeg å tydeliggjøre hvordan overflatelæring kan være en viktig del av opplæringen. Mange elever ser dessuten ut til å ha glede av å pugge, og det går litt sport i å huske. I passe mengder tviler jeg på at memoreringsstrategier er skadelig, men det gjelder å balansere ulike læringsmåter og være fleksibel.

2.4 Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i skolen?

Det er mange grunner til at vi skal lese skjønnlitteratur i skolen, og det er et omfattende tema å begi seg inn på. Med hensyn til oppgavens omfang, vil jeg begrense denne delen til å omfatte det jeg anser relevant for min forskning: skal en sette tekstanalysen eller leseropplevelsen i sentrum? Her trekker jeg fram ulike teoretikere sine syn på dette temaet i skjønnlitteraturundervisningen.

I artikkelen «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015), drøfter Kjelen problemfeltet mellom den analytiske og faglige litteraturundervisningen på den ene siden, og den mer opplevelsesbaserte på den andre. Han viser til egen forskning når han skriver at litteraturundervisningen i Norge kan kritiseres for å overdrive vektleggingen av elevenes følelser og erfaringer. Samtidig hevder han at det legges «for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjoner og gje dei ei meir omgrepsorientert forståing av litteratur» (2015, s. 15). Slik jeg forstår Kjelen, mener han at litteraturundervisningen i for stor grad baserer seg på elevenes opplevelser og meninger, i stedet for å utvikle analytisk kompetanse der en tar i bruk fagbegrep. Han støtter seg også på andre forskeres funn om at de litterære samtaleene i de nordiske klasserom ikke er litterære eller tekstbaserte. I beste fall tar disse samtaleene opp «problemstillinger som tekstene tar opp, av og til om hva ord i teksten betyr og elevenes private assosiasjoner» (Ewald, 2007; Molloy, 2012; Penne 2006, 2012 i Kjelen, 2015, s. 15). Samtaleene handler altså om testenes tema, ordforklaringer og tanker elevene kommer med. Disse teoretikerne taler for en litteraturundervisning som er mer faglig og analytisk orientert med bruk av fagord og en litteraturfaglig diskurs, om man kan si det slik.

Et annet aspekt ved å lese skjønnlitteratur i skolen, er elevens leseropplevelse. Astrid Roe virker å være opptatt av å bygge opp lesemotivasjonen, og hun skriver om lesing av skjønnlitteratur: «... lesing for opplevelsens skyld bør oftere være et fristed som er frakoblet ulike former for øvingsoppgaver» (2014, s. 115). Her vektlegger hun opplevelsen med å lese uten å alltid måtte gjøre oppgaver til tekstene. Roe er opptatt av å skape motivasjon til å lese mer, noe jeg tenker delvis kan tilskrives resultatet av flere PISA-undersøkelser hvor norske elever skårer dårligere i leseforståelse enn land vi ønsker å sammenligne oss med (2014, s. 204-205). Leselyst trigger til mer lesing, og mer lesing er viktig for å utvikle leseferdighet og leseforståelse. Etter den logikken, vil undervisning hvor elevenes erfaringer vektlegges, på sikt bidra til økt leseforståelse i norske skoler.

Andre mener skjønnlitteratur har en viktig rolle i utvikling av empati. «Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov», skriver Per Thomas Andersen (2011, s. 20). En kan forstå dette slik at lesing kan øve elevene opp til evnen empati. Noe lignende skriver Anne-Kari Skarðhamar når hun trekker fram muligheten leseren får, gjennom skjønnlitteraturen, til å utvikle «innlevelse og en empatisk forståelse ...» (2005, s. 177). Her nevner hun utvikling av empati og forståelse som viktige bruksområder for skjønnlitteraturen.

Skarðhamar, Andersen og Roe utpeker interessante poeng med at lesing av skjønnlitteratur på en opplevelsesbasert måte kan styrke elevenes lesemotivasjon, forståelse og empati-utvikling. Samtidig er det grunn til å inkludere analytisk litteraturundervisning for å bygge opp sekundærdiskursen og metaspråklig kompetanse.

Man kan argumentere for begge syn gjennom K06 hvor det står under «Muntlig kommunikasjon» etter 10.trinn at målet er å «samtale om form, innhold og formål i litteratur ...» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her er det åpent for både å trekke inn samtaler om analyse og leseopplevelse. Videre står det under «Grunnleggende ferdigheter» i norsk: «Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her er det tydelig fokus på leseropplevelsen.

I fagfornyelsen under kjerneelementer står det under «Tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019b): «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og under «Språk som system og mulighet»: «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket». Her tar fagfornyelsen først opp leseopplevelsen og deretter en mer analytisk tilnærming. Fagfornyelsen ser ut til å ha et tydeligere skille mellom den analytiske og den opplevelsesorienterte lesingen enn Kunnskapsløftet. Etter mitt skjønn sier begge læreplanene at litteraturundervisning har som mål å fremme både tekstanalyse og leseopplevelse.

2.5 Betydningen av metaspråk

Kjell Lars Berge skriver: «Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget» (2005, s. 2). Å kunne bruke språk som et verktøy for å uttrykke seg presist innenfor hvert fag, har hatt stort fokus i K06. Hvert fag har sitt sett med fagord, uttrykksmåter og tanke sett elevene trenger å bli lært opp til å bruke. I LK20 kommer dette inn med kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Elevene trenger å lære hvilke ord og begreper som er viktigst, og de trenger å øve på å bruke dem. Gjennom å bruke språket i samtale med andre, utvikler elevene forståelse for faget. Denne tanken om språkets betydning og læringen i sosial sammenheng, er et sosialkulturelt syn på læring vi har fra den russiske psykologen Lev Vygotskij (2001). Læringen finner sted i en sosial samhandling der en med hjelp av språket prøver ut nye tanker i en interaksjon med andres tanker (Skovholt, 2014, s. 21). I dette undervisningsopplegget, som innbefattet klassesamtaler og par-samtaler, ønsket

vi at alle elevene kunne ta del i faglige samtaler og lære av hverandre. For å kunne ta del i en slik læringsprosess med diskusjoner og samarbeid om faglige ideer, er det viktig å bygge opp et felles fagspråk (Haug, 2016, s. 144). Slik sett vil bruk av fagspråk være viktig for å utvikle dybdeløring.

Her vil jeg trekke en linje mot diskurs-begrepene. James Paul Gee er blant dem som snakker om å bruke ulike typer språk i ulike sosiale sammenhenger (2008). Han skiller mellom det vi på norsk kan kalle *primærdiskursen*, altså det språket vi snakker hjemme, hverdagsspråket, og det språket vi finner i skole og arbeidsliv *sekundærdiskursen* (Gee i Penne & Hertzberg, 2008, s. 55). Det er viktig at de ulike faglærere hjelper elevene med å ta i bruk sentrale fagord innenfor de ulike fag, og slik tar i bruk sekundærdiskursen. Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står det under «Kompetanse i fagene» at kunnskap blant annet er å kjenne til og forstå begreper (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det står videre at «Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre». Jeg forstår disse sitatene slik dybdeløring i fagene blant annet innbefatter å både forstå og anvende begreper. En viktig forutsetning for å lykkes i skole og utdanning er at elevene lærer seg å bruke de forskjellige diskursene, altså bygger opp en *metaspråklig bevissthet* (Skovholt, 2014, s. 55). En metaspråklig bevissthet dreier seg om å kunne skille mellom hvordan en bruker språket i de ulike sammenhenger (Skovholt, 2014, s. 55). I dette avsnittet har jeg ønsket å peke på at det å bruke fagord når elevene skal jobbe med en novelle, vil være en viktig del i utviklingen mot dybdeløring.

2.6 Novellen som sjanger

Novelle er en sjanger som stadig brukes i norsk skole, men hvordan møter egentlig elevene begrepet, novelle? Læreverket elevene bruker på denne skolen er *Fra saga til CD* (Jensen & Lien, 2007) og består av en A- og B-bok for hvert år på ungdomstrinnet. Novellen som sjanger presenteres for elevene i 9B-boka. Ved å sammenligne lærebokteksten med *Litteraturvitenskapelig leksikon* sin framstilling av novellesjangeren, vil jeg undersøke hvilke forskjeller det er i en framstilling for elever på ungdomskolen møter og en for litteraturstudenter på universitetet.

Jensen og Lien skriver at novelle er en oppdiktet tekst, en fiksjonstekst. Dette er nokså likt med *Litteraturvitenskapelig leksikon* under oppslagsordet *novelle* at den tilhører tekstgruppen «episk diktning» og «fiksjonsfortelling» (Lothe, 1997, s. 175). Her står det også at ordet

kommer fra det italienske ordet *novella* som betyr *nyhet*. Læreboka tar ikke med opprinnelsen til ordet, men kommenterer at det engelske ordet for novelle «short story» og det islandske «stutt saga» uttrykker bedre hva novellen egentlig er, nemlig en kort fortelling (s. 116). Med overskriften til kapitlet, «En kort fortelling som er større enn seg selv» (s. 116), understrekes akkurat dette med lengden. Det står nærmere at lengden kan variere mellom én og flere sider. Forfatteren av leksikonteksten, Jakob Lothe, bruker ord som «relativt kort» (s. 175) om novellen. Under oppslagsordet *novelle* teori problematiserer Lothe dette å gi universalt gyldige definisjoner av novellen og skriver at den «unndrar seg presis definisjon». Dette forklarer han med å komme med eksempler på definisjoner fra ulike litteraturteoretikere og viser hvordan de enten er for snevre eller for romslige til å være gode nok.

Leksikonteksten fortsetter med å ta opp tekstkonsentrasjonen i novellen som gjør meningspotensialet i hvert ord mer betydningsfullt (Lothe, 1997, s. 177) og argumenterer med at flere novelleteoretikere er opptatte av dette. Det står videre: «Novellen konstaterer og antyder der romanen forklarer» (Hanson i Lothe, 1997, s. 177). Her handler det altså om å trekke inn leserens egne tolkninger. Det tas også med at sjangeren kan ha symbolbruk.

Lothe henter flere ulike novelleteoretikere sine uensartete syn på novelle teori og viser på den måten sprikene som finnes. Slik preges definisjonen av novellen av å ha få kategorisk fastsatte regler. *Fra saga til cd 9b* (Jensen & Lien, 2007) forklarer sjangeren på en mer entydig måte.

Videre sammenligner litteraturvitenskapelig leksikon novellen med romanen, mens læreboka sammenligner novellen med fortellingen. Muligens velger forfatterne å unngå å sammenligne med romanen slik leksikonet gjør, siden romanen i dette læreverket først presenteres på 10.trinn. Fortelling er en sjanger elevene kjenner fra før, fra 8A-boka. Her står at det er strengere krav til en novelle enn til en fortelling. Mens man får opplysninger direkte i en fortelling, står mye mellom linjene i en novelle. Det er et særtrekk at mye blir sagt med få ord, skriver Jensen og Lien. Videre står det at det er ett eller få vendepunkt, få personer med, handlingen viktigere enn personen og ofte en overraskende slutt både for hovedpersonen i novellen og for leseren (s. 117).

Læreboka nevner også virkemidlene frempek, språklige bilder, metaforer, sammenligninger og symboler som er typisk for novellen (Jensen & Lien, 2007, s. 116-117). Novellen består som regel av tre deler, innledning, hoveddel og avslutning. Handlingen bygger seg gjerne opp

gjennom en konflikt, topper seg i et kritisk punkt før uroen stilner i et vendepunkt og har gjerne en overraskende slutt (s. 116-117).

Det er tydelig at begge tekstene er inne på flere av de samme temaene, både form, innhold og skrivemåte. En av forskjellene man kan merke seg er at mens leksikonteksten kommer med grundige forklaringer med eksempler på at noveller ikke har vedtatte sjangerbeskrivelser, skriver læreboken om ulike kjennetegn som kan være med. Uten å skrive at ikke alle disse kjennetegnene må være til stede for at det skal kunne kalles en novelle, bruker Jensen og Lien flere steder setningsadverbial som *ofte, kan være og som regel*, såkalte *dempere* (Skjelbred, 1999, s. 120) som kan brukes til å moderere utsagn. Denne uttrykksmåten kan leses som signaler fra forfatterne på at dette ikke er noe som *må* være med i en novelle, men *kan* være til stedet. Siden dette er en elevbok, vil det være opp til læreren å tydeliggjøre at sjangertrekkene ikke er absolutt fastlagte regler, men heller typiske trekk. Dette er ett av dilemmaene man møter når man underviser i sjangerlære: konflikten mellom på den ene siden å synliggjøre de sjangertrekkene som skaper en bestemt sjanger, og på den andre siden tekstene i den virkelige verden, som ofte kan ha trekk fra flere ulike sjangre og samtidig mangle flere trekk fra den sjangeren den tydeligst tilhører. Dette krever at læreren har kunnskaper nok til å videreformidle dette til elevene og hjelpe dem å oppøve en dypere forståelse av for eksempel novellesjangeren. *Fra saga til cd* har flere eksempler på noveller med i novellekapitlet, og åpner for jakt på sjangertrekk. Dette er en praktisk tilnærming som trolig er gunstig læring for elevene, og som skaper rom for diskusjoner rundt sjanger.

3 Metodedel

3.1 Lesson Study

Denne oppgaven er ikke en del av et fullt Lesson Study - program på skolen, men en enkeltstående studie, der jeg bruker metodologien fra Lesson Study som rammeverk. I boka *Lesson Study i utdanning og praksis* gir forfatterne Bjuland, Helgevold og Munthe (2015) en innføring med prinsipper og praktiske eksempler om metoden, en bok jeg i denne teksten vil benytte meg av. Det er flere grunner til å velge Lesson Study som forskningsmetode, og her vil jeg prøve å vise hvorfor denne metoden kan egne seg godt til akkurat min forskning.

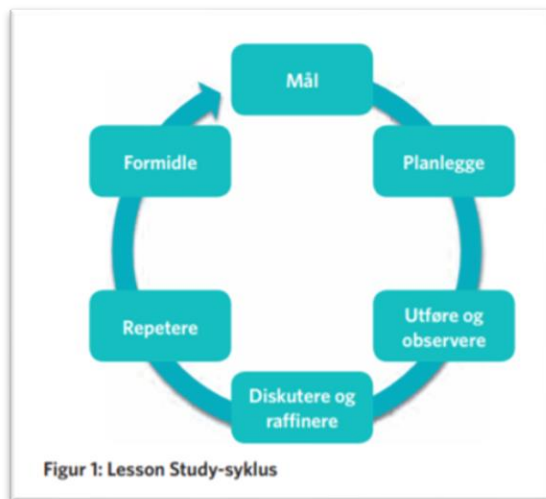
Lesson Study en arbeidsmetode laget for å utvikle undervisningen i skolen. Læringsformen tar utgangspunkt i det «lærere selv ønsker å finne ut mer om når det gjelder egne elever og undervisning» (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015, s. 13). I mitt forskningsarbeid er det akkurat slike spørsmål om undervisning og hvordan den virker på eleven som har dukket opp i forbindelse med den nye læreplanen. Lesson Study innebærer at lærerne går direkte inn i klasserommet for å undersøke hva som skjer i undervisningen. Av denne grunn kan tilnærmingen i denne arbeidsmetoden være en gunstig framgangsmåte for å lete etter svar på problemstillingen i masteroppgaven.

Bjuland, Helgevold og Munthe skriver at målet med Lesson Study er å utvikle kunnskap og ferdigheter som har betydning for lærere i deres daglige arbeid med elever (2015, s. 13). Dette sammenfaller med målet om å gå systematisk inn og undersøke om et undervisningsopplegg fungerer godt for å fremme dybdelæring i norskfaget. Selv om Lesson Study i utgangspunktet involverer flere lærere og kan være så omfattende at det er en måte å drive skoleutvikling på (Munthe et al., 2015), vil metoden her bare brukes i liten målestokk med to involverte lærere, der den ene først og fremst har rollen som forsker. Målet her er derfor ikke primært skoleutvikling, da det hadde vært et for omfattende prosjekt for denne masteroppgaven. Målet er heller, gjennom å bruke Lesson Study i et lite format, å finne ut om en valgt undervisningsmetode kan egne seg til å fremme dybdelæring. Forhåpentligvis vil dette, foruten å være med på å utvikle norskundervisningen til både den involverte læreren og forskeren, kunne være opplysende også for andre lærer som er interessert i spørsmål om dybdelæring og undervisning om skjønnlitteratur.

Opprinnelig kommer Lesson Study fra Japan, og metoden ble etter hvert utbredt til skoler i USA og Europa (Munthe et al., 2015, s. 14). Hovedideen er at flere lærere sammen

planlegger, gjennomfører og observerer undervisningsøkter, som så evalueres. Deretter gjøres justeringer av undervisningsopplegget før ny gjennomføring - med undervisning og observasjon og påfølgende refleksjoner for å oppsummere prosessen i fellesskap.

Illustrasjonen under fra *Bedre Skole nr.1 2013* viser syklusen i Study Lesson (Munthe, Baugstø & Haldorsen, 2013, s. 12).



Figur 1: Illustrasjon hentet fra *Bedre Skole nr.1, 2013*.

Gjennomføringen av undervisningen og observasjonen går gjerne på rundgang mellom de lærerne som deltar. Målet er å utvikle kunnskap og ferdigheter i fellesskap i et lærerkollegium, og slik skape en positiv skoleutvikling og bedre undervisning. Lærerne får på denne måte roller som forskere i hverandres klasserom, og ved å analysere og utvikle kunnskap slik, er metoden en form for forskningsbasert yrkesutøvelse (Munthe et al., 2015).

Arbeidet med Lesson Study kan deles inn i fire faser; *planleggingsfasen, forskningstimen, drøftings- og læringsfasen* (Munthe et al., 2015, s. 15). Disse fasene konkretiseres i neste avsnitt.

3.2 Planleggingsfasen i teori og praksis

Planleggingsfasen består av tre hovedområder: tema og problemstilling, planlegging av forskningstimen og observasjon (Munthe et al., 2015, s. 22). Her vil jeg beskrive disse ulike hovedområdene og samtidig knytte de opp mot min forskningsoppgave. Videre ser vi på innholdet i de tre lesefasene, en nærmere beskrivelse av nærlesing med lesestopp, teori bak

bruk av åpne spørsmål, verdien av å bruke fagspråk i skolesammenheng, altså sekundærdiskursen (Penne & Hertzberg, 2008, s. 55).

Det første hovedområdet, tema og problemstilling, var langt på vei formulert av meg allerede før samarbeidet med den andre læreren hadde startet. Tema var nærlesing av novelle, og problemstillingen var identifisering av dybdelæring. Derfor var det også naturlig at fag og innhold (Munthe et al., 2015, s. 24) ble norsk med nærlesing av novelle som hovedinnhold. Men det var mye annet vi måtte sette oss inn i, diskutere og bli enige om.

Det andre hovedinnholdet, planlegging av forskningstimen, var mer omfattende. Vi leste oss opp på metoden Lesson Study, orienterte oss i lærebøker og forskningslitteratur om tema rundt lesestrategier og lesefasene og hadde erfaringsdeling rundt undervisning og elevenes læring på akkurat dette området. Alt dette er viktig i planleggingen av forskningstimen (Munthe et al., 2015, s. 25-27). Vi måtte finne en passende novelle ut ifra en rekke kriterier slik som passende tema og ny novelle for elevene. Vi detaljplanla innhold i de ulike lesefasene i lesingen av novellen og utformet lesestoppene (se vedlegg 2).

Vi planla detaljert hva som skulle skje før lesingen startet, mens vi leste og etter at vi hadde lest, og slik ble det naturlig å dele leseprosessen i tre faser: førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen (Kulbrandstad, 2003, s. 185). I førlesefasen ønsket vi å la elevene få mulighet til å koble på tidligere kunnskap, blant annet ved at de skulle nevne hvilke novelle-sjangertrekk de kunne huske. Slik ønsket vi at elevene skulle hente fram tidligere kunnskap, altså ta i bruk egne skjema. Ved å snakke om den konkrete teksten, kan en skape nysgjerrighet og gjøre elevene bedre rustet på teksten, skriver Lise Kulbrandstad (2003, s. 185). Dette gjorde vi gjennom å diskutere hva som kunne ligge i tittelen «En nesten pinlig affære». I tillegg planla vi å gjennomgå ord og begreper for at elevene kunne trekke inn egen erfaring med ordene og samtidig få en felles forståelse av betydning av ord de skulle møte. Mange leseforskere er enig i at forkunnskaper har en svært viktig rolle for leseforståelsen (Roe, 2014, s. 71), deriblant Samuelstuen i sin doktorgradsavhandling (2005). Hun fant ut at forkunnskaper var en faktor som var viktigere enn både bruk av elevenes leseforståelsesstrategier og bruk av ordavkodning.

I lesefasen skulle vi bruke et undervisningsopplegg inspirert av framgangsmåten Elise Seip Tønnessen forteller om i artikkelen «Kort og utfordrende. Nærlesing av korttekster» (2007). Med begrepet *korttekst* mener hun korte tekster som for eksempel noveller eller dikt (s. 60).

Novellen «En nesten pinlig affære» (Harstad, 2001) ville passe godt her. *Nærlesning* er å studere tekstens detaljer som ordvalg og språklige bilder, og «... belyse forholdet mellom tekstens minste deler og tekstens overordnede helhet ...» (Skarðhamar, 2011, s. 25). Ved å gjøre slike lesestopp underveis, fikk elevene anledning til å legge merke til ulike detaljer i teksten. Med *lesestopp* menes de stoppene læreren gjør under høytlesingen for å sette i gang elevene til å tenke, snakke eller skrive om noe de hørte i teksten (Dahll-Larssøn et al., 2007, s. 60-61). Opplegget vi planla gikk ut på at læreren skulle lese høyt fra novellen «En nesten pinlig affære», mens elevene fulgte med i egen tekst. Elevene skulle legge en gul Post-it lapp i teksten umiddelbart når de hørte ordet «stopp», og det fikk de høre flere steder i teksten. Ved hvert lesestopp fikk elevene varierte oppdrag. Deriblant å skrive ned stikkord, tenkeskrive, diskutere to og to, etterfulgt av plenumsdiskusjoner med tankekart på tavla. Det var ikke fasitsvar på spørsmålene; de krevde leting «mellom linjene» i teksten eller at elevene hentet fram egne erfaringer og refleksjoner.

Olga Dysthe skiller mellom *åpne* og *lukkede spørsmål* (1995, s. 57). Hun forklarer at målet med åpne spørsmål er å framkalle elevenes tanker og refleksjoner, og det finnes ingen fasit. Det motsatte kalles ofte *lukkede spørsmål* der læreren sitter med et korrekt svar, og samtalen kan preges av kontroll av elevene (Dysthe, 1995, s. 57). Mange av spørsmålene elevene fikk i forskningstimen var åpne for at elevene skulle få en aktiv tilnærming til teksten. Det samme gjaldt i etterlesingsfasen. Elevene fikk her refleksjonsspørsmål rundt situasjonen jeg-personen i «En nesten pinlig affære» var i. Denne fasen rakk vi ikke å gjennomføre samme dag som forskningstimen, men vi gjennomførte den senere.

Et annet sentralt poeng i planleggingsfasen er å *predikere*. «Å predikere innebærer at lærerne gjør seg opp en mening om hva som kan komme til å bli det forventede utfallet av de læringsaktivitetene som velges» (Munthe et al., 2015, s. 27). Det handler altså om å forsøke å forutse elevenes handlinger utfra hva vi tror de forstår og tenker. Prediksjonene kan også tydeliggjøre hvor observatørene bør ha fokus i forskningstimen (Munthe et al., 2015, s. 27). Målet med forskningstimen vår var å undersøke om elevene kunne oppnå dybdelæring med å lese en novelle. Vi jobbet systematisk gjennom planen for timen og predikerte elevens forståelse og reaksjoner. Hva ville elevene for eksempel svare på spørsmål om hva kjennetegn på en novelle kunne være? Norsklæreren mente dette var kjent stoff, men ville være forberedt på å tilføye noen sjangertrekk og poengtere at ikke alle kjennetegn må være til stede (planleggingssamtale 20.2.2020). Vi mente at å bygge videre på elevenes tidligere kunnskaper, ville være en god start på prosessen mot dybdelæring. Observatøren kunne i alle

fall fokusere på hvordan elevene responderte på lærerens spørsmål og hentet fram egen tidligere kunnskap i den muntlige klassesamtalen. Hvilke begreper om novelle kunne vi forvente at elevene tok i bruk i disse forskningstimene?

I den tredje delen i planleggingsfasen, forberedelser av observasjon, må lærerne bli enige om hvordan de skal se om undervisningsvalgene virkelig skaper ønskede virkninger i elevgruppen (Munthe et al., 2015, s. 28). Vi kom fram til at spørsmålene i lesestoppene burde formuleres på en slik måte at de kunne fange opp hva elevene hadde forstått av novellen. Hvilke fokus skulle observatøren ha under forskningstimene for å finne svar på problemstillingen rundt dybdelæring? Dette ble forskerens oppgave å finne løsninger på (se vedlegg 3). Hvordan kunne en observere dybdelæring? Jeg skulle altså gjennomføre en observasjon for å se etter noe helt konkret, altså ikke en åpen observasjon. For å vite hva jeg skulle se etter, ble jeg derfor ble jeg nødt til å operasjonalisere begrepet dybdelæring.

3.2.1 Operasjonalisering av dybdelæring for bruk i novellelesing

For å kunne kartlegge om elevene oppnådde dybdelæring, var altså en operasjonalisering av dybdelæringsbegrepet nødvendig. Utdanningsdirektoratet sin definisjon av dybdelæring var et naturlig utgangspunkt, for definisjonen kan sees på som styringsdokumentenes ideal på dybdelæring. Men hva vil dette si for lesing av skjønnlitteratur i norsk?

Tidligere i teksten (se kapittel 2.2) behandlet jeg teori om bruk av dype strategier under lesing, som skaper en bearbeiding av teksten, for eksempel i form av refleksjon og egne tanker. Dette mener jeg viser vei for å kunne identifisere dybdelæring i lesing: en kan lete i elevenes utsagn eller skrevne tekster etter tegn på om den opprinnelige teksten er bearbeidet i tråd med denne typen strategier.

Ved å operasjonalisere dybdelæringsbegrepet til «dype lesestrategier»: elaborerings-, organiserings-, og oversiktsstrategier, som blant andre Anmarkrud og Bråten (2012) skriver om, ville jeg undersøke om elevene brukte disse i forskningstimen. Kanskje kunne jeg se om elevene gikk grundig inn i teksten ved lesestoppene og koblet på tidligere erfaringer, oppdaget sammenhenger i teksten eller vurderte egen forståelse og bruk av lesestrategier.

For å kunne identifisere dybdelæring, måtte jeg altså først finne indikatorer på de ulike dybdestrategiene. Ved å bruke Anmarkrud og Bråten sine teoretiske beskrivelser av de tre dype strategiene (se kapittel 2.2), kom jeg fram til nokså detaljerte indikatorer. I det følgende presenteres de ulike indikatorene:

Indikatorer på bruk av elaboreringsstrategier: eleven kobler inn tidligere kunnskap, kommer med egne eksempler, kommer med eksempler fra andre fag, visualiserer det han leste, tenker seg til hva personer i fortellingen tenker, dikter videre eller trekker inn andre tekster.

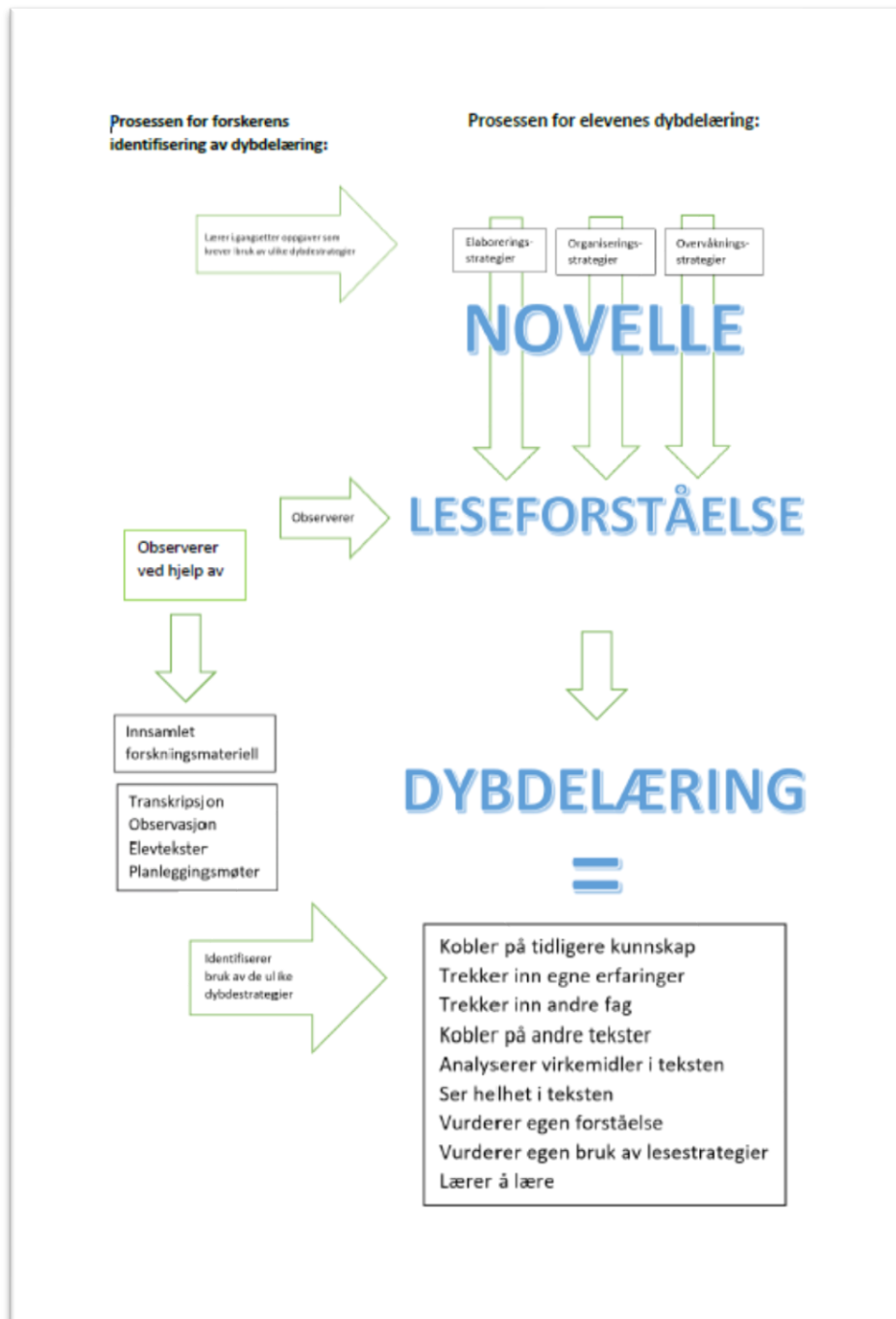
Indikatorer på bruk av oversiktsstrategier: eleven analyserer detaljer i teksten og oppdager hvordan helheten passer sammen med delene, oppdager frempek, oppdager hvordan deler får mening sammen med helheten i teksten, analyserer teksten, ser sjangertypiske trekk.

Indikatorer på bruk av overvåkningsstrategier: eleven stiller spørsmål til teksten om hva som menes, oppfatter hvordan en lesestrategi kan skape større forståelse for teksten, velger en hensiktsmessig bruk av lesestrategi etter teksttype og formål og oppdager om valgt lesestrategi fungerte dårlig og velger eventuelt en bedre.

Ved å bruke disse indikatorene på dybdestrategier, var det mulig å kartlegge noen tegn på dybdelæring i forskningsmaterialet.

3.2.2 Visualisering av dybdelæringsprosessen

Denne modellen visualiserer hvordan jeg på bakgrunn av operasjonaliseringen av dybdelæringsbegrepet forestiller meg elevenes prosess mot dybdelæring i novelle-lesingen. Elevenes prosesser sees til høyre. Læreren gir elevene oppgaver der de trenger ulike dybdestrategier. Ved at elevene bruker de ulike strategiene mens de leser, kan de oppnå en god leseforståelse som igjen kan skape dybdelæring. Til venstre sees forskerens prosess. Først observeres undervisningen, datamaterialet samles inn, deretter analysen og identifiseringen av tegn på bruk av dybdestrategier og til slutt dybdelæring.



Figur 2: Visuell fremstilling av elevenes dybdelæringsprosess og forskerens identifiseringsprosess.

3.3 Forskningstimene- gjennomføring og datainnhenting

I forskningstimen innenfor Lesson Study gjennomfører én lærer undervisningen mens andre lærere observerer. Bjuland, Helgevold og Munthe skriver at det er best å holde seg til det planlagte opplegget, og om læreren forandrer planen underveis, må dette begrunnes (2015, s. 29). Slik sikrer man at de veloverveide detaljene i planen gjort i fellesskap, skal kunne iverksettes i virkeligheten.

Helt etter planen gikk dette opplegget ikke, for dagen for planlagt gjennomføring var 12. mars 2020, og situasjonen med trusselen fra Korona-viruset endret hverdagen (Helsedirektoratet, 2020). Norsklæreren var satt i karantene og læreren tilbydde seg å være hennes vikar i forskningstimen. Signaler om at skolene i Norge ville bli stengt, gjorde at vi måtte handle raskt. Lærerens vikaropptreden måtte klareres med rektor, og ny samtykkeerklæring ble skrevet under. Undervisningsopplegget ble justeres noe med tanke på at dette var en «uinnvidd» lærer, som i tillegg ikke var norsklærer, og det planlagte punktet med eksplisitt fokus på lesestrategier ble satt strek over (se vedlegg 1).

Læreren gjennomførte opplegget med seks tilfeldige elever som utgjorde omtrent halve klassen denne dagen. Lyddopptakeren stod midt i rommet, og jeg satt på siden og observerte. Observatører i Lesson Study bør være ikke - deltakende, altså «ikke undervise eller blande seg inn i det som foregår, ved å hjelpe elevene» (Munthe et al., 2015, s. 30). Dette handler om at de som observerer skal kunne konsentrere seg om bare å se, for å få en så nøyaktig observasjon som mulig. Dette sammenfaller med det som også blir kalt «observasjon av første orden» (Bjørndal, 2017, s. 32). Den observasjonen læreren kontinuerlig gjør i en pedagogisk situasjon, kalles observasjon av andre orden. I den spesielle situasjonen som hadde oppstått, ble jeg likevel nødt til å kort forklare hvordan lesestoppene og gule lapper fungerte, for framgangsmåten var ny for alle. En gang måtte jeg dessuten forklare et ord, nærmere bestemt hvordan ordet *fiksert* kunne forstås i denne novellen. Bortsett fra dette fulgte læreren det planlagte oppsettet av timen helt til vi ble avbrutt av at rektor kom inn for å informere om at skolene trolig ble stengt en tid framover på grunn av korona-viruset. Derfor måtte elevene pakke pc og bøker for å være forberedt på å dra hjem uten å fullføre skriveoppgaven. Dermed måtte elevene gjøre ferdig oppgaven, som hørte til etterlesingsfasen av novellen, en annen dag hjemmefra.

3.4 Drøfting og forbedring etter første forskningstimen

Etter gjennomføring av forskningstimen skal lærerne møtes til en gjennomgang av timen kortest mulig tid etter for å få tak i de umiddelbare reaksjonene (Munthe et al., 2015, s. 32). Her drøftes hendelser i forskningstimen og videre framgang i Lesson Study.

Til tross for at læreren bare hadde rukket å lese gjennom opplegget rett før undervisningen, ble forskningstimen gjennomført 12.mars etter planen, med de justeringene som er beskrevet i forrige kapittel. Drøfting og forberedelse før neste forskningstime måtte utsettes til dagen etter. Jeg spurte læreren om hvordan han synes det gikk. Han svarte: «Jeg synes det var litt artig (lo litt). Det var noe helt nytt å lese en tekst på den her måten. Noe annet». Han tilføyde: «Det var et tydelig opplegg, så det var bare å følge det som stod». Observasjoner vi gjorde, viste at vi begge opplevde at elevene responderte med å delta aktivt i undervisningen både muntlig og skriftlig, og det virket som om de forstod novellen. Læreren hadde gitt elevene god tid til å respondere både muntlig og skriftlig. Elevenes respons muntlig og skriftlig med noen av deres tanker og meninger var både viktige for elevenes egen læring, og viktig for forskningen. Vi hadde nådd målet for forskningstimen. En justering av opplegget vi ønsket å gjøre før neste forskningstime, var å ta inn punktet med eksplisitt undervisning om lesestrategier igjen.

3.5 Endringer og ny utprøving - nå i digitalt klasserom

Framgangsmåten til Lesson Study legger opp til et nytt møte hvor en diskuterer eventuelle justeringer for å forbedre undervisningsopplegget før undervisningsøkten settes ut i verk igjen (Munthe et al., 2015, s. 33-34). Norge var i unntakstilstand på dette tidspunktet, og en av konsekvensene var en brå overgang til hjemmeundervisning. Norsklæreren og jeg planla å gjennomføre undervisningsøkten med elevgruppe 2 gjennom videooverføring i Teams. Dermed gjennomførte vi novellelesing med lesestopp 18.mars i digitalt klasserom der norsklærer gjennomførte undervisningsopplegget, og jeg var observatør. Jeg satt i gang lydopptakeren fra mitt hjemmekontor, og det gikk greit å ta opp samtalene. Endringen med å ha med lesestrategier som et uttrykt mål for elevene, tok vi med. De fleste elevene deltok aktivt i undervisningen både muntlig, og tilsynelatende også skriftlig, og opplegget lot seg greit gjennomføre gjennom Teams.

Etter endt undervisningsøkt møtes lærerne for å gjøre refleksjoner rundt forskningstimen, og sammenligne de to gjennomførte øktene for å se om noe ble annerledes og om man oppnådde ønsket effekt av endringer (Munthe et al., 2015, s. 34-35). Den andre norsktimen ble nokså

annerledes, mye på grunn av den nye undervisningsformen. Norsklæreren og jeg møttes gjennom videosamtale rett etterpå, og vi var fornøyde med at gjennomføringen gikk så bra. Vi reflekterte over dårlige nettforhold, som hadde skapt en del ekstra stopp underveis.

Løsningene med å lime inn bit for bit av novellen på chatten i stedet for den gule lappen, hadde fungert bra. Et uheldig moment var at vi bare så tre elever samtidig på skjermen; de tre siste som hadde sagt noe høyt. Dette vanskeliggjorde både min observasjon av første orden og norsklærerens observasjon av andre orden. Om den eksplisitte undervisning i lesestrategier hadde forventet effekt, kunne vi ikke slå fast på dette tidspunktet. Svaret ville kanskje komme til syne i elevtekstene etter hvert som de kom inn. Elevene skulle få tid i norsktimen to dager senere til å svare på oppgavene i etter-lesningsfasen, ettersom det ikke hadde blitt tid denne økten heller. Til slutt ble vi enige om at alle elevene på 10.trinn skulle få en ny novelle å lese i små grupper, der oppgaven var å bruke ulike lesestrategier. Slik kunne elevene trene litt videre på å bruke ulike lesestrategier. Arbeid over tid er en forutsetning for dybdelæring slik det brukes i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019a), selv om det der nok i hovedsak menes mer tid enn to uker. I tillegg ville ett nytt sett med elevtekster gi meg som forsker en mulighet til å se enda nærmere på elevenes strategibruk.

Denne delen indikerer at metodologien i Lesson Study kan passe godt i min forskning. Jeg opplevde at ved å bruke Lesson Study, kunne en rekke elementer fra den praktisk klasseromssituasjon kombineres med forskningsteori. I analysedelen kommer det likevel fram enkelte begrensninger Lesson Study-metodikken viste seg å ha i min studie.

3.6 Sortering av datamaterialet i fargekoder og stikkord

Etter at opplegget var gjennomført og elevtekstene samlet inn, måtte datamaterialet sorteres. Hva var dybdelæring og hva var det ikke? Dette var en slags motsatt prosess sammenlignet med den man gjør med produktet av elevenes læring til vanlig i skolen. Vanligvis starter en arbeidsprosess med tydelige mål, og etterpå blir de ferdige produktene fra elevene sortert og vurdert etter fastsatte vurderingskriterier. Nå måtte jeg begynne i motsatt ende, med et produkt som inneholdt læring, men jeg var ikke sikker på hvilken type og hvor mye av hver type. Råmaterialet bestod altså av ulike typer dokumentasjon på hva elevene hadde lært gjennom å lese noveller: Lydopptak fra norsktimene, elevtekster fra etterlesningsfasen og elevtekster fra etterfølgende gruppearbeid.

Vi har etablert at en måte å identifisere dyp læring på, kan være å undersøke hvilke lesestrategier elevene har brukt. Elaboreringsstrategier kan kjennes igjen med bruk av ideer

utover novellen slik som spor av tidligere kunnskap, egne eksempler, visuelle forestillinger eller andre sammenhenger. Tegn på organiseringsstrategier kan være kommentarer som leder inn mot teksten, som handler om struktur, skrivestil, frempek og andre av forfatterens verktøy. Overvåkningsstrategier kjennetegnes av utsagn som dreier seg om kommentarer om egen læring, om bruk av lærestrategier og hvorvidt de er effektive for læringen.

3.6.1 Å fargekode elevtekstene etter strategibruk

Alt datamateriale ble skrevet ut på papir, og jeg laget fargekoder for de ulike dybdestrategiene. For eksempel var fargekoden for organiseringsstrategier lysegrønn og overvåkningsstrategier oransje. Elaboreringsstrategiene var en så uensartet gruppe at der fikk underkategoriene også egne farger, for eksempel *tidligere kunnskap* ble blå og *egne eksempler*, gul. Det ble også nødvendig å markere tekst som var ubearbeidede sitater fra novellen, noe vi kan se på som bruk av memoreringsstrategier. De fikk fargen mørkegrønn. Med farger kunne jeg lett få oversikt over hvilke typer dybdestrategier jeg kunne finne og hvor ofte det forekom tegn på dem i materialet.

Et eksempel på sortering i fargekoder viser jeg her med litt av elevteksten til Dina og Elise fra oppgave 3 om novellen «Automatisk eksistens»: «En av oss leser og den andre sier stopp, så bytter vi over til dokumentet vi skriver og skriver hva vi tror skjer.» I denne teksten skriver jentene om strategien de bruker. Derfor fikk den oransje farge, for bruk av overvåkningsstrategi.

3.6.2 Stikkordskodning av transkripsjonene

Ved å transkribere selv, ble jeg godt kjent med dette råmaterialet, og det ble som Nilssen skriver, at transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen (2012, s. 47). Under sorteringsarbeidet åpnet det seg muligheter til å se på andre kategorier enn bare å sortere i ulik bruk av lesestrategi. Jeg prøvde å møte forskningsmaterialet med en åpen holdning, som Nilssen skriver (2012, s. 78). Her kunne jeg også studere hvordan klassesamtalen forløp og hva som ledet fram til den ulike strategibruken. Jeg oppdaget at utenom å lese fra «En nesten pinlig affære», bestod lærernes utsagn mye av å stille spørsmål, og de forklarte lite. Dette førte til interesse for å se nærmere på hvilken type spørsmål de stilte. Hvordan responderte elevene, og hvordan forløp diskusjonene? Dette ble også markert i marginen med ulike koder. Med disse kodene ble det lettere å oppdage mønster i transkripsjonene, og også lettere å få øye på forskjeller i hvordan klassesamtalen i det fysiske klasserommet og nettskolen forløp.

I det følgende ramser jeg opp de ulike kodene. Først kommer lærernes utsagn:

- Lærer spør om noen vil svare: Dele?
- Oppmuntring/ros: Ros
- Forklarer: Forklarer
- Gjenta noe eleven sier: Løfter fram
- Bruker fagord: Fagord
- Bruker lesestrategier: Lese
- Orienterer om noe: Orientering
- Nettproblemer: Nett

Her følger elevenes utsagnstyper:

- Tar initiativ uten eleven ble direkte spurt: Initiativ
- Utsagn om ikke å forstå: Vanskelig
- Mangle skrivesaker: Materiell
- Kommentarer om noe i teksten om virkemidler: Tekstanalyse
- Bruke organiseringsstrategi: Organisering
- Bruke elaboreringsstrategi og se tilbake på teksten: Tilbake i teksten
- Bruke egen erfaring eller trekke inn andre situasjoner: Egen erfaring
- Visuelle tanker: Visuell
- Kommentarer til strategibruk: Overvåke
- Kommentarer utenom faget: Vidda
- Sier feil: Feil
- Elev som er koblet ut: Utkoblet
- Diskuterer eller reflekterer: Reflektere
- Elevene diskuterer med hverandre: Elev til elev

For å illustrere dette, tar jeg med noen eksempler fra analysearbeidet videre her. Da læreren i nettskolen forklarte hva lesestrategier var og spurte elevene om de hadde gjort dette noen gang, skrev jeg i marginen på transkripsjonen: «Forklare». Det var fordi læreren forklarte hva lesestrategier var. Jeg skrev også «Dele?» samme sted, fordi hun spurte om noen vil dele med klassen hva de tenkte. Flere elever tok selv initiativ uten at navnet deres ble nevnt, og da skrev jeg «Initiativ» i marginen. Om elevene sa noe om hva de tenkte om lesestrategier, kalte jeg det «Overvåk» i marginen, siden det kunne være tegn på bruk av overvåkingsstrategi.

Ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, la jeg merke til at elevene brukte hverdagsord istedenfor norskfaglige ord når de kommenterte novelleteksten. Derfor begynte jeg å markere fagspesifikke ord med «Fagord» i marginen på jakt etter et mønster. Det viste seg

at fagord var lite i bruk. Det samme mønstret fant jeg i elevtekstene, lite og usikker bruk av fagord. Slik ble *fagdiskursen* et interessant objekt for videre undersøkelser i oppgaven min.

I observasjonene hadde jeg prøvd å notere ned ting man ikke kunne høre på lydopptak eller se i elevtekstene. Det handlet noe om hvordan elevene satt, hva lærerne gjorde og hvor folk hadde oppmerksomheten. Et eksempel på hva observasjon kunne fange opp var Dina sa: «Er det en han?» og ser opp på læreren. Kroppsspråket hennes tolket jeg til at hun gjerne ville ha svar. Men det fikk hun ikke. Slik ble jeg oppmerksom på hva hun egentlig spurte om: Kunne vi vite om jeg-personen var en mann eller en kvinne? Denne observasjonen kommer jeg tilbake til (se kapittel 4.1.3.2). Et annet eksempel er hvordan matematikklæreren, med å se opp på elevene og vente, ga dem tid til å svare på spørsmålene. Samme ro hadde norsklæreren, men hun viste det ved å se ned og vente litt. Disse væremåtene tolket jeg til at de uttrykte trygghet og ro overfor elevene.

I observasjonsnotatene brukte jeg tre kolonner: Hva lærer gjør, elevrespons, og mine refleksjoner (Bjørndal, 2017, s. 62). Etterpå ble observasjonene fra klasserommet og nettskolen parallellstilte i samme dokument for å lettere sammenligne de to forskningstimene.

3.7 Reliabilitet og validitet

Formålet med å gå inn i 10.klasse og observere, gjøre lydopptak og samle inn elevtekster var å samle inn empiri som kunne ligge til grunn for å belyse problemstillingen. Kvaliteten på det innsamlede materialet, og slutninger som trekkes fra data, er avgjørende for om resultatene i analysen kan bli holdbare (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011, s. 23). For å vurdere kvaliteten på en forskningsoppgave, snakker en ofte om høy og lav validitet og reliabilitet, og her vil jeg ta opp ulike sterke og svake sider ved dette i min forskning.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig og nøyaktig målingene i studien er (Halvorsen, 2008, s. 68). Hvilke metodiske valg en tok i innsamling av datamaterialet, om hvordan datamaterialet er innsamlet og hvordan datamaterialet er behandlet, er prinsipper reliabiliteten måles etter (Halvorsen, 2008, s. 68).

Noe som kan påvirke påliteligheten i en studie, er forskerens forforståelse. Forforståelse kan omfatte det forskeren har med seg av erfaringer, verdier, kunnskap og teoretisk ramme, for å nevne noe (Nilssen, 2012, s. 68). En viss grad av forforståelse vil være nødvendig for å i det hele tatt kunne gjøre noen form for analyse, men det blir en reliabilitetstrussel hvis

forforståelsen styrer forskerens tilnærming til forskningsmaterialet i for stor grad, og uten at forskeren selv merker det. I mitt tilfelle kunne spesielt mine forventninger om å finne tegn på dybdelæring ha påvirket min dømmekraft på det området. En transparent operasjonalisering av dybdelærings-begrepet mener jeg var viktig av reliabilitets-hensyn, men også for å ivareta validiteten. Derfor drøfter jeg den videre i delen om validitet.

Paulgaard nevner at forforståelsen kan gjøre en «blind for det opplagte» (1997, s. 90), og her vil jeg komme inn på refleksjoner rundt at forskningen foregikk på min egen skole. Jeg hadde ikke undervist i denne klassen før og kjente ingen av elevene godt, men lærerne hadde jeg kjent i flere år. Paulgaard skriver at en som kommer innefra kulturen kan slite med å oppnå analytisk distanse, mens en utenfra kan ha problemer med å få innpass (1997, s. 71). En fordel ved studien kunne være at jeg hadde gode muligheter til å få innpass i og forstå denne kulturen ettersom jeg kom innenfra. Til hjelp for å skape en analytisk distanse for folk som kommer innenfra, forslår Paulgaard noen strategier, og nevner eksempler som «kommentarer fra fagfeller» og «teoretiske modeller» (1997, s. 90). I min rolle som masterstudent, hadde jeg en egen veileder til å rådføre meg med om hvordan jeg kunne skape en slik analytisk distanse underveis i masteroppgaven. En annen strategi for å skape en analytisk distanse, var å sammenligne mine funn med fagartikler og annen forskning som tok opp lignende tema som meg. Under observasjonen var bruk av observasjonsskjemaet som skilte mellom observasjoner og tolkning av observasjoner, et grep for å unngå at forforståelsen og egen opplevelse tok styringen (Bjørndal, 2017, s. 62).

En styrke for både reliabiliteten og validiteten kan være å ta i bruk flere metoder for å belyse samme situasjon fra ulike vinkler, noe vi kan kalle en metodetriangulering (Krumsvik, 2014, s. 30). Jeg brukte observasjon, lydopptak og skriftlige elevtekster i samme undervisningstime for å samle datamateriell. Munthe, Helgeland og Bjuland anbefaler å ta i bruk både lydopptak og observasjon for å få mest mulig detaljert informasjon fra forskningstimen (2015). De anbefaler også at flere lærere observerer, noe vi ikke hadde mulighet til. Med bare én observatør av første orden, kunne det gå utover reliabiliteten. Likevel, med så få elever, bare seks eller åtte i hver gruppe, opplevde jeg at vi fikk god oversikt.

Situasjonen med en ustabil nettforbindelse underveis i nettskolen, kunne skapt et hinder for å få et pålitelig lydopptak. Noen ord ble borte, og dette skapte små unøyaktigheter i transkripsjonen, men samtidig var dette likt for alle som deltok i nettskolen; det påvirket ikke bare lydopptak og hva forsker fikk med seg. I så måte tegner transkripsjonene likevel et nokså

pålitelig bilde av undervisningen (se vedlegg 5). En større trussel for reliabiliteten, var at kommunikasjonsplattformen «Teams» som regel kun viser bilde av de fire siste som har sagt noe, og dette hemmet observasjonen av nettundervisningen i stor grad. Det førte til en situasjon der jeg bare kunne observere læreren og tre elever samtidig.

To av elevene i nettskolen hadde kamera konstant avslått, og en må spørre om dette skyldtes at forskeren med sin tilstedeværelse kan påvirke atferden til de som blir observert (Bjørndal, 2017, s. 43; Nilssen, 2012, s. 31). I refleksjonsmøtet etterpå, spurte jeg derfor norsklæreren om elevene trakk seg tilbake på grunn av at jeg var til stede, men dette avkrefte hun (samtale med norsklærer 18.03.20). Hun sa at dette kunne vi forvente ville skje uansett. I det fysiske klasserommet var elevene veldig ivrige under samtalene, og jeg tenkte også der at dette kunne skyldes nærvær av meg som forsker. Men i samtalen med læreren etterpå, sa han at elevene pleide å være så ivrige (samtale med lærer 13.03.20). Av dette kan vi slå fast at det ikke var synlige atferdsendringer som følge av forskningssituasjonen.

Angående elevtekst 2, oppgaven om refleksjoner rundt jeg-personens hemmelighold om mobbingen, leverte bare litt over halvparten inn denne teksten (se. kapittel 4.2.2), selv etter gjentatte purringer fra norsklærer. Kanskje de tekstene som kom inn ble skrevet av elever som følte at de mestret oppgaven best, noe som ville medføre en skjevhet i datamaterialet. Det er grunn til å tro at når en så stor del av elevtekstene manglet, kunne dette ha svekket reliabiliteten gjennom mulig forskyving av utvalget. Den tredje elevteksten om novellen «Automatisk eksistens» derimot, leverte samtlige elever og kan derfor regnes for å ha en høyere reliabilitet. Av den grunn har jeg valgt å legge større vekt på disse elevsvarene enn elevttekst 2 i den endelige drøftingen.

3.9 Validitet

Halvorsen skriver at begrepet validitet kan gjengis med gyldighet eller relevans (2008, s. 67). Validitet handler altså om graden av gyldighet, men også om «ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje» (Krumsvik, 2014, s. 151). Målte jeg det jeg ønsket å måle, dybdelæring? Mitt mål om å finne ut om et gitt undervisningsopplegg fremmet dybdelæring, presset fram behovet for å identifisere dybdelæring. Begrepsvaliditet ble derfor sentralt i denne forskningen. Dybdelæring er et slikt teoretisk begrep som kan være vanskelig å finne et synlig uttrykk for (Halvorsen, 2008, s. 69). Det ble derfor nødvendig med en operasjonalisering av begrepet for å prøve å finne akseptable identifiseringer. I oppgaven har jeg forsøkt å beskrive tydelig hvordan prosessen med operasjonalisering har foregått, og

skape en gjennomskiktighet her for å styrke validiteten. I prosessen med å operasjonalisere begrepet, la jeg anerkjente leseforskeres forskningsartikler om dybdelesing til grunn i utledningen (Anmarkrud & Bråten, 2012). Om dette er utført på en hensiktsmessig måte, kan muligens en slik anvendelse av anerkjent forskning i seg selv virke styrkende på validiteten.

Studien bygger i stor grad på elevtekster og elevutsagn. Det er ikke sikkert elevene sa eller skrev nøyaktig det de tenkte, og vi vil gjennom disse tekstene formodentlig kun få et lite glimt av elevenes tanker og hva de har lært. Kanskje var elevene lenger inn i dybdelæringsprosessen enn hva denne studien klarte å synliggjøre. En svakhet med studien kan være at jeg ikke kunne spørre elevene hva de mente med ulike utsagn. Dette ble opp til meg å tolke, og det kan tenkes at noe ble feiltolket. Slik er det også i skolen, at måten en måler elevens læring på, ofte skjer gjennom det de uttrykker muntlig og skriftlig.

I min studie hadde jeg få forskningsdeltakere. Et mindre utvalg vil føre til en svakere validitet (Krumsvik, 2014, s. 153), men samtidig kan bruk av metodetriangulering styrke validiteten gjennom flere detaljer (Krumsvik, 2014, s. 160).

Overførbarhet av kvalitative studier kan ha noen begrensninger siden en kvalitativ studie aldri kan gjennomføres nøyaktig likt en gang til (Nilssen, 2012, s. 141). Ingen situasjon vil være helt identisk og derfor kan overførbarheten være vanskelig. Likevel kan forhåpentligvis noe være gjenkjennbart og ha en viss delingsverdi. En kan trekke sammenligninger her til det å lese novelle. Situasjoner kan en kjenne igjen uten at det er helt likt, og visse likheter med - og forskjeller fra - det vi kjenner fra før, kan få oss til å reflektere.

3.10 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Problemstillingen i denne studien, som søkte å finne ut om et bestemt undervisningsopplegg fremmet dybdelæring hos elevene, genererte en rekke premisser for forskningen. For det første skapte det behov for å operasjonalisere begrepet slik at det var mulig å indentifisere dybdelæring. For det andre ledet problemstillingen til behovet for å oppsøke en situasjon der dette undervisningsopplegget var pågående, slik at jeg kunne observere om undervisningsopplegget førte til dybdelæring eller en prosess mot dybdelæring. Med dette ville jeg komme tett opp til utvalget, og denne nærheten er noe som kvalitativ forskning prioriterer (Kleven et al., 2011, s. 19). Kleven, Hjordemaal og Tveit skriver at denne nærheten «... kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers ikke ville ha kunnet få tak i» (2011, s. 19). Ved å være til stedet og observere i rommet der læringen foregår, ønsket jeg å få tak i virkeligheten og kunnskapen som ble skapt i møtet mellom forskningsdeltagerne og meg som

forsker. En mulig innvending kan være at jeg, som ikke-deltagende observatør, tilsynelatende skapte lite samhandling med forskningsdeltagerne i observasjonssituasjonen. Men i det at norsklæreren og jeg sammen hadde laget opplegget, og at jeg i etterkant ville bearbeide forskningsmaterialet videre, kan det likevel være grunn til å tro at det ble en interaksjon mellom elever, lærere og meg som forsker. Både forskeren med sine forutsetninger og forforståelse, samt deltakerne med sine meninger og handlinger, vil sette sitt preg på det materialet som framkommer. En kan si det slik at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 25). Dette plasserer meg som forsker i et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2005, s. 23). Tanken om at virkeligheten er kompleks og i stadig forandring, konstruert av de enkelte som er med i forskningssituasjonen gjør at en i kvalitativ forskning ikke kan konkludere med et endelig svar, men heller komme med noen mulige svar (Nilssen, 2012, s. 25). Håpet er at denne studien er transparent nok til å skape refleksjoner hos andre som jobber med disse spørsmålene.

3.11 Ethiske betraktninger

Ved at forskningen foregikk ved egen skole, ønsket jeg å være påpasselig med at hverken de involverte lærerne, eller elevene, opplevde at de ble presset til å delta. Det skulle være lov til å si nei (Nilssen, 2012, s. 147). Jeg valgte å spørre denne norsklæreren om å delta, fordi vi ofte har interessante faglige diskusjoner om norskfaget og sammenfallende interesser i å utvikle undervisningen. Elevene ble spurt på bakgrunn av at norsklæreren hadde sagt seg villig til å være med. I samråd med min veileder og NSD (Norsk senter for forskningsdata), ble detaljerte informasjonsskriv om forskningen og informantenes roller utarbeidet. Etter godkjenningen fra NSD, fikk alle elevene et informasjonsskriv som de kunne lese sammen med foreldrene, slik at de på forhånd kunne vurdere om de ønsket å delta, eller ikke (se vedlegg 4). Etterpå fikk jeg svarslipper i retur med elevenes underskrifter. Elever som ikke ønsket å være med i forskningen, hadde annen undervisning når forskningstimene pågikk. Før forskningstimene startet, forsikret jeg meg om at alle i rommet, både det fysiske og det digitale, var frivillig med på forskningen. Læreren som tilbydde seg å stille opp 12.mars som vikar for norsklæreren, meldte seg frivillig.

De forskningsetiske retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet, har vært viktig for meg som forsker å overholde. Herunder kommer taushetsplikten, anonymisering av forskningsutvalget der kun

jeg sitter med nøkkelen om hvem som er hvem og at lydopptaket er oppbevart i en låst skuff. Lydopptaket slettes straks denne forskningen er overstått.

4 Presentasjon og analyse

I analysen presenteres datamaterialet fra forskningstimene sortert etter lesefasene. Først gjennomgår jeg framgangsmåte for analyse og de viktigste funnene i førlesefasen og lesefasen. Deretter tar jeg for meg tekstene elevene skrev som en del av etterlesingsfasen, og til slutt elevtekstene fra gruppearbeidet.

4.1 Presentasjon og analyse av observasjon

4.1.1 Førlesefasen i klasserommet

Forskningstimen på skolen startet med at læreren skrev på tavla: «Mål: lese en novelle og forstå den». Læreren ga her en tydelig og klar orientering til gruppen med seks 10.klassinger. De satt to og to og fulgte læreren med øynene. «Forskjellen på skjønnlitteratur og faglitteratur?» spør læreren. Flere elever svarer høyt, og læreren oppsummerer etter hvert det de sier med at «det ene er fag og det andre er fantasi». Timen fortsatte med denne replikkvekslingen om kjennetegn på novelle-sjangeren:

Læreren: Ja. Hva er kjennetegn på en novelle? Dina?

Dina: Det skal liksom være i en kort sånn der tidsperiode ...

Læreren: Kort tidsperiode. Og?

Bastian: Få personer.

Læreren: Få personer, ja. Start og slutt. Har det noe med lengde å gjøre?

Fie: Ja, det er ikke en lang lengde (ler litt)

Læreren: Det er ingen roman.

Slik fikk elevene ordet etter tur, og det kom fram at kjennetegn på novellesjangeren var skjema de i noen grad hadde fra før. Denne klassesamtalen viser lærerens måte å trekke fram tidligere kunnskap på som en forberedelse til leseøkta. Hele elevgruppa fikk her en felles repetisjon med viktige sjangertrekk, og klassesamtalen etablerte samtidig en felles forståelse.

Elevene fikk så en orientering om høytlesing med lesestopp og bruk av gule lapper, en ny framgangsmåte for alle 10.klasseingene. Deretter skrev læreren «En nesten pinlig affære» på tavla. Han spurte hva affære betydde, og det førte til en livlig debatt som vi tar med her:

Læreren: Ja. Affære. Hva er det?

Fie: Noe som er mellom ...

Bastian: En handling.

Fie: Ja, mellom ...
Læreren: En handling?
Bastian: Ja.
Fie: Mellom menn, ja, men hvis jentene ... (Jenter ler litt)
Læreren: Hva sa du, Fie? Hva sa du?
Fie: Eh... levende gjenstander..
Dina: Ja, for at to personer, de kan jo ha en affære? Er det ikke det man kaller det, at man har en affære?
Fie: Ja, at det er noe som skjer mellom dem. Det er en handling.
Elise: Gjenstander? Det er teit.
Fie: Levende ting!
Læreren: Levende vesen?
Elise: Ja.
Fie: Ja. Vesen høres ut som aliens.
Elise: Jammen vi er aliens! Jammen vi er ... uti verdensrommet! Da er vi aliens da!
Læreren: Kan affære være en hendelse?
Flere elever: Ja!
Bastian: Siden du spør, ja! (flere ler litt)

Denne diskusjonen synliggjorde elevenes usikkerhet på ord. Som lærer har jeg ofte opplevd at ord man tror er allmenn kjent, ikke er en selvfølge blant ungdommene. Man må ta i betraktning at ordforrådet er under utvikling, og en del av opplæringen består nettopp i å sikre ordforståelsen slik det ble gjort i disse forskningstimene. Et ordforråd utvikles hele livet. Det kan virke som noen elever, i alle fall Dina, kjenner til ordet affære, men bare i betydningen kjærlighetsrelasjon eller seksuell relasjon. Og det er jo også den første betydningen av ordet som listes opp hvis vi slår opp i ordboken. Sånn sett kan vi si at det er mer den generelle bruken av ordet i overskrifta det er viktig å klargjøre på forhånd.

Læreren gikk videre med å avklare betydningen av flere viktige ord de ville møte i novellen, og begynte alltid med å spørre elevene først. Det var ord som «krøniker», «dagbok» og «lamasen». For å forklare ordet «fiksert», minnet læreren dem på at de dagen før hadde hatt besøk fra «Rovdyrskolen». Han minnet dem på hva som ble sagt om rovdyrenes måte å jakte på: «Rovdyrene er helt fiksert på byttet». Her knyttet læreren ordet til tidligere erfaringer, brukt i naturfag i en annen sammenheng. Han modellerte dermed en elaboreringsstrategi, og dette gjorde at elevene forstod betydningen.

4.1.2 Førlesefasen i nettskolen

I nettskolen var framgangsmåten i førlesefasen nokså lik økta i klasserommet. Elevene ble også her spurt om sjangertrekk til novellen, og de var like ivrige til å svare som i klasserommet. De nevnte kjennetegn som å «begynne i en handling» og «slutte veldig

plutselig». Med norskfaglige begrep kunne vi ha sagt *in-medias-res* og *åpen slutt*, eller muligens *overraskende slutt*. Jeg la merke til at norsklæreren ikke supplerte elevene med korrekt fagspråk. Kanskje spilte det inn at det var observatør til stede og at hun ikke ville gjøre elevene brydd ved å fremstå som hun rettet på dem. De samme ordene som ble skrevet på tavla i klasseromsøkta, ble her skrevet på felles-chatten. Ei jente fortalte at hun hadde skrevet dagbok selv, og vi kan derfor si at hennes skjema knyttet til dette kan ha vært mer utviklet enn hos mange andre i klassen.

«En nesten pinlig affære, hva kan det bety? Dere skal først skrive hva dere tror», forklarte norsklæreren på skjermen. Noen forsvant ut av bildet for å hente skrivesaker. Etter en liten stillhet for å tenke og skrive, fikk elevene komme med sine forslag. Nils mente overskriften kunne bety at det var: «Noe pinlig som skjedde». I det fysiske klasserommet dukket lignende meninger opp da de diskuterte tittelen. Dette var en viktig del av førlesefasen, å ha brukt litt tid på tittelen. I det fysiske klasserommet brukte de IGP-metoden, mens i nettskolen var det rett fra egen individuelle tenking til plenumsdiskusjon.

Lærerne stilte spørsmål og lot elevene svare. Slik kunne elevenes refleksjoner og forkunnskaper om ordenes betydning aktiveres. Hensikten var å utfordre og utdype elevenes egne kognitive skjema. Om disse spørsmålene ikke i samme grad var åpne som i lesefasen, mener jeg framgangsmåten med rom for elevaktivitet, likevel tok i bruk elaboreringsstrategier. Et viktig prinsipp med førlesefasen er å forberede elevene på hva som kommer senere under lesingen.

4.1.3 Lesefasen i klasserommet

I denne delen av forskningstimen skulle læreren lese «En nesten pinlig affære», mens elevene lyttet og svarte på seks ulike spørsmål i lesestoppene. Disse spørsmålene var åpne, det vil si at læreren ikke hadde fasitsvar.

Elevene satt klare med blyant og papir framfor seg. I klasserommet fikk de hver sin kopi av novellen og en gul lapp de skulle plassere i teksten når læreren sa «stopp». Det første stoppet kom etter to linjer der det stod at faren hadde ryddet ut av barnerommet. Læreren spurte: «Hvor gammel er han? Skriv et tall». Da så Ida opp fra teksten og spurte: «Er det en *han*?». Hun hadde ikke sett sikre signaler i teksten på hvilket kjønn jeg-personen hadde. Læreren kommenterte ikke dette.

Alderen til hovedpersonen stod ikke angitt direkte i teksten. Dette var derfor et åpent spørsmål. Men det stod at faren ryddet ut av barnerommet, og det nevnes en tidligere skrevet dagbok som lå under gamle blader. Her måtte elevene lese mellom linjene. Jeg-person er altså ikke barn lenger. Læreren gikk videre uten å høre hva elevene hadde svart. Dette skyltes at punktet ikke var skriftliggjort i undervisningsopplegget jeg hadde gitt læreren, altså en kommunikasjonsvikt som hang sammen med vikar-situasjonen. I de skriftlige besvarelsene så jeg etterpå at elevene hadde foreslått ti til tjuesyv år. Slik kom de ikke til en felles forståelse her.

Ved et lesestopp, der mobbeofferet stod bundet til konteineren og handlingen kunne gå flere veier, ble elevene spurt om hva de trodde skulle skje videre. Dette var en skriftlig oppgave, og jeg fikk tilgang til disse elevtekstene i etterkant. Svarene fra samtlige elever på 10.trinn kunne sorteres i tre ulike utfall som jeg her skal vise. «Noen oppdager det», skrev Elise, og flere trodde som henne at noen voksne oppdaget mobbingen og ordnet opp. Judith mente at mobbeofferet døde, og at fortelleren har ikke sagt at han var med på dette. Christoffer skrev: «Eskalerer til verre ting». Kjell forutså også et tragisk utfall, og viste samtidig at han brukte ideer fra en novelle klassen leste på 8.trinn. Han skrev: «Han-personen blir bare mer og mer borte, helt til han blir det». Dette minnet om hvordan Ibens følelser blir beskrevet i «Ispigen» av Bent Haller, en novelle med lignende tematikk (1998). At Kjell knyttet denne novellen opp mot en annen novelle på denne måten, viser en type elaboreringsstrategi.

Elevene forventet altså enten at situasjonen fikk en god avslutning ved hjelp av voksenes innblanding, at situasjonen eskalerte og det gikk forferdelig galt, eller slik Ida skrev: «Jeg-personen må leve videre med det». Det er dette siste utfallet som ligger nærmest det vi får vite om jeg-personen i novellen. Med disse ulike antakelsene viser elevene her ulike skjema de har med seg, sannsynligvis ved hjelp av ulike elaboreringsstrategier.

Den uventede slutten med at jeg-person viser seg å være mobbeofferet, kom tydeligvis brått på Elise, en av jentene. Da læreren leste: «...at jeg mistet en tann på grunn av dem, at de ventet på meg ved den gamle fabrikken ...», så jeg at Elise nesten hoppet i stolen og tittet seg rundt. Hadde de andre også sett dette? Elises observerbare overraskelse var et eksempel på at lesing også kan være en kroppslig erfaring. Vi hadde ikke lagt det inn i planen for timen, men her hadde det vært en gylden anledning å diskutere ulike typer overraskende slutt en novelle kan ha. At slike øyeblikk ikke gripes, kan illustrere en ulempe med Lesson Study-metodikkens utfordring om å holde seg til planen.

4.1.4 Lesefasen i nettskolen

I nettskolen fikk de en og en tekstbit tilgjengelig etter hvert som norsklæreren limte teksten inn i felles-chatten. Norsklæreren stilte samme spørsmål som i klasseromsøkta, om hvor gammel de trodde jeg-personen var. Elevene tippet fra femten til tjue år. «Hvorfor tror dere han er så gammel?» spurte norsklæreren. Peter svarte: «Fordi det står at faren har ryddet av barnerommet hans ... eller hennes ... og han må sikkert ha flyttet ut». Med norsklæreren sitt oppfølgingsspørsmål fikk vi en forklaring på hvordan denne eleven tenkte, og slik avdekket noe av strategibruken. Eleven hentet informasjon fra teksten og tidligere kunnskap om når det er vanlig å flytte ut. Han brukte altså en elaboreringsstrategi for å forstå teksten. Som eleven Ida i den andre gruppa, stusset også Peter på hvordan man kunne vite at det var en «han». Men ingen av lærerne tok tak i disse bemerkningene på sparket. I elevtekst 2, som elevene skrev omtrent en uke etter dette, fikk man se at også andre elever stilte spørsmål om dette. Judith skrev: «Kanskje jeg-personen skrev en dagbok med falske opplysninger fordi *hen* ville glemme at *hen* faktisk var den som ble mobbet» (min utheving). Hun byttet det kjønnsbestemt pronomenet til det kjønnsnøytrale «hen». Dina brukte ordet «jeg-personen» i stedet for pronomenet, og Peter skrev «han/hun». Dette viste at flere elever stilte spørsmål til teksten, fant tydeligvis ikke klare svar og tok konsekvensen av det i egen tekst. I novellens nå-tid, er fortellersynsvinkelen i førsteperson, og jeg-personens kjønn går ikke fram. Men i den innskutte dagbokteksten vi kan kalle *analepse*, altså kronologiavviket som går tilbake i tid (Larsen, 2009, s. 292), står det «han» om mobbeofferet. Jeg-personen og mobbeofferet viser seg til slutt å være samme person, og dermed må jeg-personen være en mannsperson. Temaet kunne vært tatt opp i klassesamtalen for å øve mer på elevenes bruk av overvåknings- og organiseringsstrategier.

«Hva smaker blod?» Et lesestopp er på slutten av novellen hvor det står om hvordan jeg-personen ble vant til smaken av blod. Vi får et glimt inn i nettskolen:

Norsklæreren: Dere har sikkert tygd dere i kinnet noen ganger.

Nils: Ja.

Norsklæreren: Eller så hardt i kjaken at man har blødd eller mistet ei tann eller tjue. Men hva smaker blod? Er det noen som kjenner etter? Hvordan smaker blod?

Lars: Smaker metall.

Nils: Smaker metall, ja. Det gjør jo det. Hva er det som gjør at det smaker metall?

Kjell: Det er jern

Lars: Det er jern i blodet

Norsklæreren: Ja det er jern i blodet. Dere er flinke, skikkelig. Kan dere, skal dere tenke på det? Kan dere kjenne etter hva det smaker?

Nils, Kjell og Ida: Ja

Norsklæreren: (ler)Den er der (ler)

Lars: Jeg bet meg i kinnet i går under middagen.

Elevene trakk fram egne skjema og fikk fortelle hvordan blod smakte. Med lærerens spørsmål kom samtalen inn på naturfag her også, med fokus på blodets bestanddeler. Lars fortalte om opplevelser han selv hadde hatt med blodsmak.

Det siste spørsmålet i lesestoppene var å skrive hvor i teksten de oppdaget at jeg-personen var mobbeofferet. Flesteparten i begge elevgruppene skrev at det var på slutten da de leste ord som «metall-smaken» og «mistet en tann». I nettskolen sa Ida at hun hadde tenkt det tidligere i lesingen da det stod «tror vi liker det» og «bare skuespill». Slik var replikkvekslingen da:

Ida: Fordi det hadde vært rart å si: jeg *tror*, vi liker det.

Norsklæreren: Ikke sant? Så bra!

Ida: Også, når de sier: det er bare skuespill. Det liksom ...

Norsklæreren: Det kunne de jo heller ikke vite.

Ida: Nei. Ja, også når de begynner å snakke om metallsmaken.

Norsklæreren: Ja. Kjempefint. Markus? Markus, har du notert deg noe?

Markus: Ja. Bare i teksten så bytte han i fra han til jeg, så bare begynner han liksom å sette det mobbeofferet liksom, snakkesetninger.

Norsklæreren: Endret stilen. Det var kjempebra. Dere er gode å observere. Kjell, har du skrevet noe?

Ida hadde oppdaget små brister i logikken til hva mobberer vil tenke. En som mobber vet vel sikkert om han liker å plage. Dessuten kunne han ikke vite om de dårlige slagene i slåssingen var skuespill. Markus hadde lagt merke til bytte mellom «han» og «jeg» og den nye skrivestilen. Slike pekere i teksten oppdaget de mest observante leserne, og når det blir tatt opp i klassesamtalen, kan også andre elever lære av det. Dette kunne videreutvikle hele klassen sin evne til å se etter slike tekstpekere, stille spørsmål om hva disse betyr og på den måten sikre leseforståelsen.

4.1.5 Etterlesingsfasen i nettskolen

Etter lesing var det tid for oppsummering og mer refleksjon. Av plasshensyn tar jeg bare med hendelser fra nettøkta her, for den inneholdt en ekstra oppsummering om bruk av lesestrategiene.

I etterlesingsfasen spurte lærerne: «Tenk om det var i vår klasse dette skjedde. Hva kunne dere ha gjort?» I nettskolen svarte Peter: «Filmet.» Det svaret kom momentant. Ida svarte: «Jeg har lyst til å banke dem opp, men det er ikke akseptert». Elevene ble tydelig engasjert av handlingen i denne novellen. På lydopptaket kunne man høre at norsklæreren hele tiden stilte

elevene spørsmål, og de svarte. Dette kunne skyldes at hun var mest opptatt av å få alle elevene aktivt med i timen med sine synspunkter, og det fikk hun til. Gjennom nettundervisningen var dette trolig den beste måten å holde kontakten med elevgruppen.

Norsklæreren tok en oppsummering om bruk av lesestrategier. Hun spurte elevene om hvilke lesestrategier de kjente til fra før, og de nevnte: å gå gjennom ordene før lesing, refleksjon, stoppe og tenke, og å være oppmerksom på frempek. De strategiene elevene nevnte som var nye denne timen var å stoppe og tenke på hva som kommer til å skje, gå inn i teksten og lete etter hint og lese bit for bit. Lesestrategier elevene syntes var nyttige som vi hadde brukt var:

Lars: Å Stoppe og reflektere. Da får man kanskje litt bedre forståelse av hva vi faktisk leste.

Kjell: Høre forskjellige meninger.

Judith: At man fikk høre flere forskjellige sine meninger.

Markus: Leser for eksempel to setninger og stopp, stille spørsmål og forstå, ja og tenke.

Bastian: Bra å lese litt snakke og så lese litt til.

Det var interessant at fire elever nevnte at å snakke i lag om det de hadde lest sammen, var nyttig. Elevene merket tydeligvis nytten av en sosiokognitiv tilnærming til lærestoffet, uten at de selv kjente til denne teorien.

4.2 Presentasjon og analyse av elevtekstene

En sentral del av det innsamlede materialet var elevtekstene. Materialet bestod av tre forskjellige sett med tekster. Elevtekst 1 var lesestopp-tekstene, de som ble skrevet i forskertimen underveis i lesingen av «En nesten pinlig affære». Elevtekst 2 var en refleksjonsoppgave til samme novelle, skrevet noen dager senere. Elevtekst 3 var samarbeidsoppgaven, der elevene brukte valgfrie lesestrategier på novellen «Automatisk eksistens». Vi la til rette for å øve mer på den ny-lærte lesetopp-metoden, men ville samtidig se om elevene tok hensiktsmessige valg av lesestrategier når de jobbet selvstendig.

4.2.1 Elevtekst 2 - rom for refleksjoner

Elevtekst 2 var en tekst elevene skulle jobbe med i etterlesingsfasen. Situasjonen med koronastengte skoler gjorde at begge gruppene måtte skrive denne noen dager etter selve lesinga i stedet for rett etterpå. Oppgaven var:

I dagboka skriver jeg-personen først at han er en av de som mobber. Etter hvert kommer det fram at det er han som er mobbeoffer. Skriv en tekst om hvorfor en som blir mobbet på denne måten ikke innrømmer overfor seg selv at han blir mobbet. Hva er grunnene til at han må la være å tenke på at dette skjer med akkurat han? Skriv 200-250 ord på pc. Skriv ut og lever inn.

Elevoppgaven spurte om årsaken til at jeg-personen ikke innrømmer overfor seg selv at han ble mobbet. Dette var et åpent spørsmål, med rom for mange refleksjoner. I de ni elevtekstene som kom inn, uttrykte mange at den beste løsningen for han selv, var å skjule sannheten. Dersom han proklamerte for seg selv og andre at han var et mobbeoffer, kunne mye skje. Elevene skrev om ulike negative konsekvenser mobbingen kan ha for et mobbeoffer. Peter skrev:

Hvis han innrømmer til seg selv at han blir mobbet må han også innrømme at han ikke passer inn. Da kan det hende han havner i et dårlig miljø, og at han ikke kommer seg ut av det miljøet. Det å bli mobbet kan ha veldig negative konsekvenser for framtiden, og det vil han nok ikke.

Mange elever skrev om lignende negative konsekvenser, og slik uttrykte de indirekte at hemmelighold av situasjonen var best. Slik unngikk hovedpersonen at foreldre og lærere «laget masse styr», som flere elever skrev. Elevene diktet videre om hva jeg-personen følte og tenkte, og de fylte slik ut åpne plasser i teksten. Dina skrev: «Kanskje han følte seg svak på grunn av mobbingen». Men hun utdypet hva hun trodde hovedpersonen tenkte. I det hele tatt var det stor enighet om at han hadde tatt rett valg. Disse visuelle forestillingene viste stor innlevelse i jeg-personens situasjon. De tok i bruk sine skjema om mobbeoffersituasjonen. Vi kan ikke vite sikkert om det var egne erfaringer, eller for eksempel litteratur, TV eller film de hadde erfaringene fra. Det vi kunne se, var at elevene bearbeidet teksten til sammenhenger utover novellen. De så igjen ut til å bruke elaboreringsstrategier.

Jeg sorterte elevtekstene i fargekoder, og da fikk vi en fordeling av elevenes strategibruk. Dette skjemaet viser hvilken strategibruk den enkelte eleven viste tegn på å bruke, men ikke hvor mye av hver strategi.

Tabell over strategibruk i elevtekst 2									
	Gruppe 1					Gruppe 2			
	Arne	Bastian	Dina	Elise	Fie	Judith	Kjell	Lars	Per
Elaboreringsstrategier	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Overvåkningsstrategier						x	x	x	
Memoreringsstrategier		x							

Vi ser av skjemaet at alle elevene trolig benyttet elaboreringsstrategier. Tre elever så ut til å bruke overvåkningsstrategier, én memoreringsstrategier, mens ingen viste tegn på å bruke organiseringsstrategier. Eleven som brukte memoreringsstrategier, siterte deler av «En nesten pinlig affære» ubearbeidet med i svaret sitt. Skjemaet viser at elaboreringsstrategier dominerer.

Skjemaet er basert på 9 elevtekster, det vil si at 9 av 14 elever leverte teksten inn. En følge av at bare drøyt halvparten leverte, gjør at jeg har valgt å legge mindre vekt på dette funnet (se kapitlet om reliabilitet) i den endelige drøftingen. Alle elevene var på dette tidspunktet i hjemmeskole. Det kan være at det er vanskeligere å få tekstene inn når man ikke fysisk er på skolen.

4.2.2 Elevtekst 3 - elevenes utprøving i strategibruk

Den siste oppgaven elevene fikk, var å lese novellen «Automatisk eksistens» for å øve mer på å bruke de dybdestrategiene vi hadde brukt i fellesskap.

Elevene ble inndelt i seks kollokvie-grupper, som jeg kaller det her for å skille dem fra andre gruppeinndelinger. Elever fra de to forskningstimene ble holdt adskilte fra hverandre for å kunne undersøke om det var forskjell på elever som hadde fått eksplisitt undervisning i lesestrategier og ikke. Samtlige elevtekster kom inn, så dette materialet hadde slik sett en høyere validitet enn elevtekst 2, der bare 9 av 14 leverte. En ekstra motivasjon for å levere denne gangen, var at tekstene skulle bli vurdert av norsklæreren.

Kollokviegruppene møttes på nett og fikk i oppdrag å diskutere valg av lesestrategier før de begynte å lese novellen. Norsklæreren og jeg ønsket ikke å overstyre elevenes strategivalg i lesingen. Vi var enige om at en del av prosessen med å øve på strategibruk, var å vurdere egne

valg av strategier. Deretter skulle de skrive ned hvordan de brukte lesestrategiene underveis i lesingen og kommentere hvordan de syntes strategiene fungerte. Disse elevtekstene sorterte jeg etter fargekoder, ulike farger for elaborering- organisering- og overvåkningstrategier. Samtidig så jeg etter tegn på bruk av andre strategityper, slik som memoreringsstrategier.

4.2.3 Å planlegge - en del av prosessen til god strategibruk

Det var kun tre av seks kollokvie-grupper som skrev at de hadde planlagt lesingen, og det var de samme gruppene som hadde fått eksplisitt undervisning i lesestrategier. Kjell og Peter skrev: «Vi har lyst å lese på samme måte som vi leste ‘En nesten pinlig affære’. Det funket bra, og man må tenke selv hva som kommer til å skje framover i teksten». Judith, Lars og Odin skrev: «Diskutere hva man har lest». Disse to kollokviegruppene skrev at de planla å ha lesestopp for å tenke på hva som kom til å skje, eller se tilbake i teksten og tenke på hva de leste. Når de senere leste teksten, kom det fram at begge gruppene så både framover og bakover i teksten. Den tredje kollokviegruppa skrev at de skulle stoppe om det var noe de lurte på. Det gikk ikke så bra, for som de skrev lenger ned i teksten: «Vi glemte å spørre underveis, så vi spurte etter vi hadde lest som var litt dumt». Det viser at de laget en plan, men glemte å bruke den, og innså selv at det var uheldig. Alle disse sitatene viser at elevene brukte overvåkningsstrategier.

Skjemaet viser fordeling av hvordan elevene så ut til å bruke dybdestrategier i novellen «Automatisk eksistens». I skjemaet står det litt om hva de skrev. Det står også om de planlegger og om de gjør som planlagt. De tomme rutene viser at elevene ikke viste tydelige tegn til bruk av disse strategiene. Organiseringsstrategier er ikke tatt med i skjemaet, for slik jeg analyserte elevtekstene, viste de ikke klare signal på bruk av strategien. Til tross for dette var elevene nødt til å organisere teksten for seg selv på en eller annen måte for å kunne forstå den. En måte å forstå funnet på, er at elevene ikke viste eksplisitte tegn på hvilke strategier de benyttet fordi oppgaveteksten ikke eksplisitt ba om dette. Heller ikke hadde jeg mulighet å stille oppklarende spørsmål til elevene om dette siden valg av forskningsmetode ikke innbefattet intervju. I analysearbeidet erfarte jeg noen ganger vansker med å skille bruk av de ulike strategiene fra hverandre. Det kan komme av at mine metoder ikke var gode nok, eller at det faktisk er vanskelig å skille strategiene om flere er i bruk samtidig.

Strategi	Arne og Fie	Dina og Elise	Bastian og Christoffer	Nils, Ida og Judith	Kjell og Peter	Markus, Odin og Lars
Elaboreringsstrategier		Stoppe ser tilbake Ser fram			Stoppe ser tilbake Ser fram Sammenfatter teksten	Stoppe ser tilbake Ser fram
Overvåkingsstrategier		x	X Fordi vi skumleste forstod vi litt mer.	Stoppe med ord de ikke skjønnte.	x	x
Planlegger	Nei (tror de gjør)	Nei	Nei	Ja stoppe ord	Ja stoppe Se fram	Ja stoppe Se tilbake Se fram
Gjør som planlagt				nei	Ja Ser tilbake også	Ja

4.2.4 Ikke alle tok i bruk elaboreringsstrategier

Skjemaet viser at halvparten av kollokviegruppene virket å bruke elaboreringsstrategier, og de stoppet underveis i lesingen slik vi gjorde i forskningstimene. Bastian og Christoffer skumleste. De skrev at de først skumleste slik at de fikk et «kjapt innblikk om» hva teksten handlet om, for at det skulle bli lettere å få med seg alt som skjedde når de leste grundigere etterpå. De brukte altså en type overvåkingsstrategi for å undersøke om de ville møte på noen vanskeligheter i teksten. Kanskje ikke det beste strategivalget for å lese noveller, men mer funksjonelt i arbeid med fagtekster. Den første gruppen i skjemaet ser ut til å ha misforstått begrepet lesestrategi. Dette er et lite utdrag av oppgaven til Arne og Fie:

Vi brukte lesestrategien ... å lese for oss selv. Før vi begynte å lese historien så tenkte vi på forskjellige måter å lese på, men vi kom ikke på så mange forslag. Da vi begynte å lese, tok vi hver vår setning i det første avsnittet, og det gikk ganske fint.

Vi ser at disse elevene først planla, og deretter fortalte de hva de gjorde og til slutt hvordan de syntes det gikk. Det virket som om de selv trodde de løste oppgaven siden de skrev og kommenterte arbeidet etter hvert som de leste. Det var ikke tydelige tegn på at de tok i bruk dybdestrategier, og heller ikke overflatestrategier. De viste antydninger til manglende kunnskap om hva lesestrategier er.

4.2.5 Overvåkingsstrategier tas i bruk av mange

En av oppgavene var å skrive om hvordan valgt lesestrategi fungerte. 5 av 6 kollokviegrupper svarte på dette. Slik så noen ut til å fokusere på å lære å lære, altså at de tok i bruk overvåkingsstrategier. Markus, Odin og Lars skrev:

Strategiene fungerte bra, fordi det gir oss som leser bedre forståelse av teksten. Når man leser på denne måten skjønner man det som akkurat har skjedd, det gjør det også lettere å «forutse» hva som kommer til å skje.

Disse elevene har oppsummert hvordan de opplevde at elaboreringsstrategiene fungerte, og brukte overvåkningsstrategier. To kollokviegrupper skrev at de brukte flere strategier underveis.

5 Drøfting av funn

Målet med drøfting av funnene er å få svar på problemstillingen om hvordan lesing av novelle kan fremme dybdelæring.

5.1 Dybdestrategier i bruk

Gjennom hele datamaterialet kommer det fram at dybdestrategier var mye i bruk i arbeidet med novellene. Dette var som forventet. I analysen av undervisningsopplegget mener jeg man kan se en av årsakene til at det ble slik: De fleste spørsmålene var åpne, og som nevnt tidligere, skaper åpne spørsmål ofte refleksjon og engasjement. Ved å trekke inn tidligere kunnskap, egne erfaringer og lignende, tar en i bruk elaboreringsstrategier, en type dybdelæringsstrategi. Selv i førlesefasen, da ord skulle forklares, var elevenes tidligere kunnskap i forgrunnen. Et eksempel var lærerens påminning om rovdyrenes fikserte blikk (se kapittel 4.1.2). Lesing av novelle slik det ble gjort her, virket altså å fremme dybdelæring.

5.2 Forskjell mellom implisitt og eksplisitt undervisning

Elevene som hadde fått eksplisitt undervisning i lesestrategier, viste tegn på en bedre utnyttelse av overvåkningsstrategier. Anmarkrud og Bråten poengterer at effektiv undervisning av lesestrategier bør være «direkte og eksplisitt» (2012, s. 196). Siden elevene i den første forskningstimen ikke hadde fått eksplisitt undervisning i lesestrategier, kunne en med bakgrunn i Anmarkrud og Bråten forvente å se forskjeller på disse to gruppene. De tydeligste forskjellene var at gruppen med eksplisitt strategiundervisning viste en større evne til overvåkning og valg av egen strategibruk. De både planla strategibruken før de skulle lese, forklarte bruken underveis og vurderte funksjonaliteten i valgt strategi etter lesingen på en veloverveid måte. For eksempel slik vi så i sitatet fra Markus, Odin og Lars der de kommenterte fordeler med å bruke lesestopp-strategien (se kapittel 4.2.5). De viser her en bevisst vurdering av lesestrategi. Dette stemmer overens med det Brown med flere skriver: når eleven får god undervisning i lesestrategier, får de «økt bevissthet og innsikt i egen strategibruk» (sitert fra Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 207). Analysen viste at i gruppen uten

eksplisitt undervisning sa to av tre grupper seg fornøyde med egen strategibruk, selv om den ikke fungerte særlig godt. Disse gruppene viste altså ikke samme innsikt i bruk av overvåkningsstrategier.

5.3 Flere valgte ukurante lesestrategier

Halvparten av kollokvie-gruppene valgte lesestrategier som ikke passet helt til novellelesing. Dette overrasket meg, for elevene hadde for kort tid siden lært både å stoppe og tenke tilbake i novelleteksten og predikere videre på hva som kommer. Roe skriver at det ikke er nok å kjenne til mange strategier, men «Man må vite hvorfor de virker, når de skal brukes, og hvordan de skal brukes» (2014, s. 88). Dette leder tankene til at planleggingen av undervisningen kunne vært bedre. Vi hadde ikke reflekter over at elevene trengte denne detaljerte informasjonen i den eksplisitte undervisningen, og dermed ikke lagt det inn i planleggingen. Læreren forklarte dermed ikke at hensikten med å stoppe og tenke i novellen var for å ha tid til å «lese mellom linjene», mens lesestopp i en fagtekst vil ha en annen funksjon. Det kan kanskje også forklare hvorfor én kollokvie-gruppe, «ut av det blå», valgte å skumlese novellen. Nettopp dette viser hvor tydelig den eksplisitte undervisningen bør være. Forskning viser at: «...delivering direct explanations is a complex process and there are cautions to be observed» (Block & Duffy, 2008, s. 30). Her peker forskerne på kompleksiteten i undervisning leseforståelse der mange hensyn må tas. Analysen av elevtekstene pekte altså på at det ikke er nok å snakke om lesestrategier, men en del av den eksplisitte undervisningen er å snakke om hvorfor akkurat den lesestrategien passer til teksten en jobber med. Gode valg av lesestrategier er også noe elevene trenger å jobbe med over lang tid.

Disse funnene avslører at en effektiv opplæring i overvåkningsstrategier, krever en svært detaljert og gjennomtenkt planlegging. De ulike dybdestrategiene bør trolig jobbes med separat, men gradvis kobles sammen for å legge til rette for gode dybdelæringsprosesser.

5.4 Dybdelæring med kroppslige opplevelser

I analysedelen kunne vi legge merke til at temaet i novellen «En nesten pinlig affære» så ut til å engasjere elevene ved at de viste empati for hovedpersonen. To av elevene viste som nevnt særlig innlevelse. Den ene rykket til da vi leste den overraskende slutten (se kapittel 4.1.3), og den andre uttrykte ønske om å «banke opp» mobberne (se kapittel 4.1.5). Talsethagen og Nyhus spør: «Kanskje djupnelæring bør ta utgangspunkt i *heile* mennesket, både kjensler, kropp, affektar?» (2019, s. 129). Her tror jeg de ønsker å få fram at det å få elevene til å føle og oppleve noe, er en viktig del av dybdelæringen. Talsethagen og Nyhus uttrykker faren for

at Utdanningsdirektoratet legger opp dybdelæring til å bli «reduisert til ein reint intellektuell aktivitet» (2019, s.129). Jeg tror de berører et viktig poeng. Mange har sikkert erfart slik som hovedpersonen i «En nesten pinlig affære» hvordan kroppen «husker» hendelser fra lang tid tilbake. Hovedpersonen her opplevde negative hendelser han helst ville glemte, men også positive hendelser kan sette seg i kroppen på lignende måte. Jeg mener her å illustrere poenget om et mulig uutnyttet potensial i opplevelser og taktile læringsmetoder og stiller meg derfor bak spørsmålet til Talsethagen og Nyhus. Elevene i mitt utvalg viste mange tegn på nettopp at de involverte seg i lesing av denne novellen, idet at elaboreringsstrategier stadig ble tatt i bruk når elevene delte tanker, meninger og følelser. Dette fører oss til neste funn, som viser mengden av elaboreringsstrategiene.

5.5 Elaboreringsstrategier dominerer, manko på organiseringsstrategier

Analysen tydeliggjorde at elaboreringsstrategier dominerte. Elaboreringsstrategiene viste seg å være til stedet gjennom hele det innsamlede materialet, unntatt i den siste elevteksten der elevene skulle vurdere egne lesestrategier. Vi ba om elevens egne tanker og refleksjoner, og det fikk vi.

Det kan argumenteres for at elaboreringsstrategiene kan lede til god dybdelæring i seg selv, men hva betydde dette funnet i praksis? Elaboreringsstrategier innebærer å trekke inn elevenes tidligere kunnskap og erfaringer for å bygge videre på de kognitive skjemaene de allerede har, oppmuntre til egne visuelle forestillinger og sette kunnskapen inn i andre sammenhenger for å utvide og styrke de allerede eksisterende skjemaene. Dette var i tråd med det vi ønsket å oppnå; få elevenes emosjoner, tanker og erfaringer inn i lesingen.

Hvorfor fant jeg få tydelige tegn på bruk av organiseringsstrategier? Organiseringsstrategier hjelper leseren å se sammenhenger i teksten, og det er derfor grunn til å beherske dem. Det slo meg underveis i forskningstimene at det kom mange elevtanker, men lite tekstanalyse, til uttrykk.

Videre viste funn, både i det skriftlige og det muntlige innsamlede materialet, en tendens til lite og usikker bruk av fagord. Ved flere tilfeller der det ville vært naturlig å bruke fagord, ble hverdagsord benyttet. Eksempelvis bruktes «begynne en handling» når det trolig mentes «in medias res» og «slutte veldig plutselig» istedenfor «åpen slutt». Et annet eksempel var bruk av ord som etter min forståelse, ikke tilhører en norskfaglig diskurs slik som «twist-plot».

I Kjelen beskrivelse av typiske norsktimer som mangler begrepsorientert tekstanalyse, nevner han: å diskutere problemstillinger fra teksten, forklare vanskelig ord og trekke fram elevenes egne assosiasjoner (Ewald, 2007; Molloy, 2012; Penne 2006, 2012 i Kjelen, 2015, s. 15). Denne beskrivelsen stemmer godt med det som skjedde i våre forskningstimer.

Undervisningsopplegget hadde lagt opp til noe tekstanalyse, men ifølge funnene i analysen var hovedvekten av det som kom til uttrykk på elevenes personlige opplevelser; akkurat det Kjelen problematiserer. Med denne typen undervisning som hovedsakelig kretser rundt elevenes ideer, vil man være prisgitt at de kommer med relevante og fruktbare erfaringer og opplevelser. Konsekvensene kan bli at hvis ikke elevene er opptatte av begrepsorientert tekstanalyse, blir det heller ingen.

I lys av Kjelen sin artikkel (2015), avslører funn i mitt forskningsmaterieell trolig symptomer på samme problem: vektingen av den personlige opplevelsen har fått slagside i litteraturundervisningen på bekostning av begrepsorientert tekstanalyse.

5.6 Ett blikk mot fagfornyelsen og tverrfaglighet

Likevel var det positivt at gjennom bruk av nettopp elaboreringsstrategier, kom det fram mange og fornuftige refleksjoner om alvoret i det å bli mobbet. Elevene var blant annet inne på det komplekse i rollene ulike aktører kan ha: mobbeofferet lider, jenter trøster, foreldre og lærere gjør for lite, og slik viste elevene kjennskap til utfordringene rundt tema. Flere elever virker innforstått med jeg-personen sin løsning om å fortie mobbingen for å unngå «mye styr» fra foreldre og lærere. Er dette et signal på at elever har liten tillit til foreldres og læreres måte å ordne opp på?

Elevene trekker inn ulike sider med temaet, og det syns jeg er et godt eksempel på at novellen kan være en god inngang til å jobbe tverrfaglig, for eksempel temabasert som menneskeverd og etikk i samfunnsfag og KRLE. Ved å trekke linjer til gjeldende generell del, eller det som kommer, overordnet del av læreplanen, berører vi sentrale punkt. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring kan også komme inn her. Det kan virke litt rart at elevene ikke tar mer tak i mobberne sin rolle i diskusjonen om novellen. Novellen legger ikke nødvendigvis opp til fokus på dette, men her er det rom for videre diskusjon. I fagfornyelsen står det under opplæringens verdigrunnlag: «Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Her tydeliggjøres elevenes ansvar for andres menneskeverd.

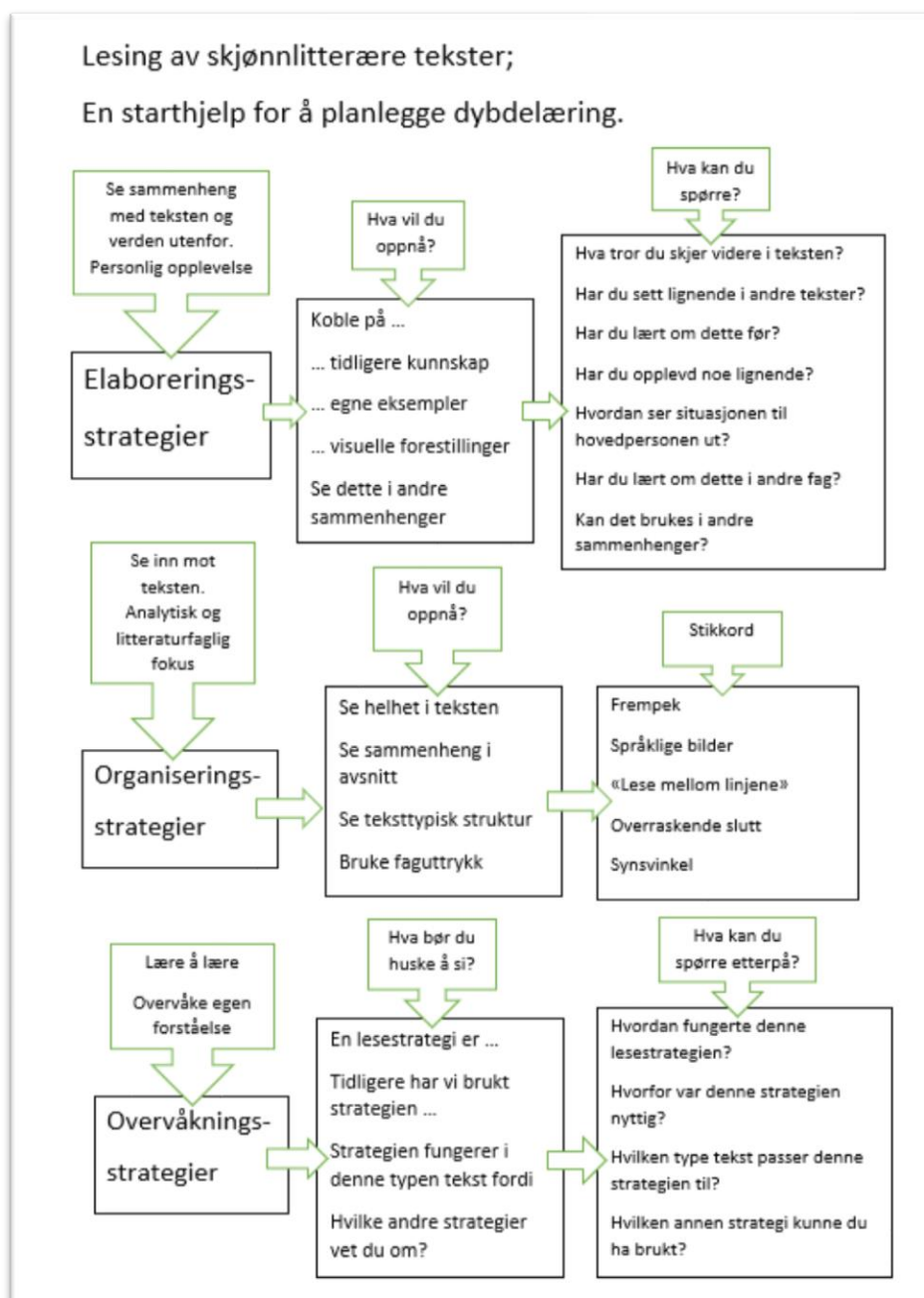
5.7 Nettskolen: skjult trøbbel med overflatelæring og overvåkningsstrategier

I en vanlig norsktime med gruppearbeid i det fysiske klasserommet, går læreren ofte rundt og veileder elevene underveis i arbeidsprosesser. Aasen og Kvithyld skriver om *timing* på respons: «Respons må gis underveis i skriveprosessen» (2011, s. 11). De skriver at nyere forskning viser at om vurderingen skal få effekt for læring, er det best om tilbakemeldingen kommer mens elevene er i læringsprosessen. Dette gikk ikke sømløst i nettskolen, og misforståelsen som oppstod i én kollokviegruppe om å lese hver sin tur som en lesestrategi, ble ikke oppdaget før etter at de hadde levert.

Videre kjente disse elevene ikke fagordet *lesestrategier*, og kanskje kunne dette være tegn på manglende overflatekunnskap? Når overflatelæring mangler, kan heller ikke dybdelæring utvikles. Kanskje er det slik som Tor J. Schjelde skriver, at overflatelæring må komme først (2017). Nettskolen skapte altså vansker for lærerens kontinuerlige vurdering av elevenes skriveprosess. Dermed var elevene overlatt til seg selv og sin egen vurdering av skrivingen. Siden elevene trodde de hadde forstått oppgaven, spurte de heller ikke om hjelp. Dette kan tyde på sviktende bruk av overvåkningsstrategier. Denne erfaringen minner om at underveisvurderingen krever nye framgangsmåter i nettskolen. Undervisningssituasjonen med enveiskommunikasjon fra lærer til elever, uten mulighet for kontinuerlig observasjon av elevenes kroppsspråk, utfordrer innarbeidede former for underveisvurderinger.

5.8 Modell for dybdelæring i lesing

I denne modellen synliggjøres de tre ulike delene av dybdelæring jeg opplever studien har tydeliggjort. Først og fremst er modellen til eget bruk neste gang jeg planlegger et undervisningsopplegg med lesing av skjønnlitteratur. Samtidig kan visualiseringen gjøre det enklere å videreformidle ideene i mitt kollegium.



Figur 3: Modell for planlegging av dybdelæring i lesing av skjønnlitterære tekster.

5.9 Metoderefleksjoner

Underveis i forskningsprosessen kom det fram både styrker og svakheter ved bruk av Lesson Study som metode. Metoden la til rette for å kombinere den praktiske klasseromssituasjonen med aktuell forskningsteori, og dette var etter min opplevelse en lærerik framgangsmåte. Metodetriangleringen, der også elevtekster ble tatt med, skapte en mulighet til å se detaljer som åpnet for ny innsikt om blant annet dype lesestrategier i litteraturundervisningen. Underveis i forskningsprosessen kom det likevel fram noen svakheter med Lesson Study-

metoden. Én ting var at læreren ikke kunne gripe tak i uforutsette innspill fra elevene som man ellers ville ha gjort i en undervisningssituasjon. Det var fordi lærerne måtte holde seg til det avtalte undervisningsopplegget, noe som er et prinsipp for Lesson Study. En annen ting var at underveis i analysen dukket behovet for å spørre elevene nærmere om meningen bak ulike utsagn, men Lesson Study legger ikke opp til denne formen for intervju. Så dette måtte jeg tolke utfra egne observasjoner. Et tredje moment var at forberedelsene med alle detaljene som skulle på plass, var tidkrevende. Om en skole skal gjennomføre Lesson Study slik den er ment i sin helhet, vil det være en fordel om det legges til rette for romslig tid til planlegging. Oppsummert opplevdes Lesson Study å være en anvendelig metode i skolesammenheng, og kombinasjonen av teori og praksis, tiltalte meg både i mitt yrke som lærer og som student i denne masteroppgaven.

6 Kort oppsummering

Ved å undersøke et undervisningsopplegg, har jeg i denne kvalitative studien prøvd å svare på problemstillingen om hvordan lesing av noveller kan fremme dybdelæring.

For å kunne svare på dette, måtte jeg først finne måter å identifisere dybdelæring i lesing på. Min løsning på dette ble å koble Utdanningsdirektoratets generelle definisjonen av dybdelæring til teori om de spesielle dybdestrategiene i lesing; elaborerings-, organiserings-, og overvåkningsstrategier. Denne operasjonaliseringen gjorde det mulig å kartlegge bruk av dybdestrategier i elevenes utsagn og skriftlige tekster. Kartleggingen viste at dybdestrategiene var mye i bruk gjennom dette undervisningsopplegget, og da særlig ulike elaboreringsstrategier.

En annen måte å oppdage bruk av dybdelæring, var veien om åpne spørsmål. Ved å sammenligne observasjonene, transkripsjonene og elevtekstene, kom det til syne et mønster. Det viste at der det var åpne spørsmål, responderte elevene med å reflektere. Analysen av forskningsmaterialet pekte på at åpne spørsmål i undervisningsopplegget var en viktig årsak til at elevene reflekterte over novelleteksten. Slik ble elevenes refleksjoner om det de hadde lest, også en måte å identifisere dybdelæring.

For å antyde en konklusjon, ser studien ut til å synliggjøre at spesielle deler av undervisningsopplegget særlig fremmer dybdelæring. For det første var åpne spørsmål et gjennomgående moment, og som punktet over også peker på, stimulerer denne typen spørsmål til refleksjoner hos elevene. For det andre kan funnene tyde på at de varierte

aktivitetene der elevene skulle lese, skrive, samtale og reflektere, førte til at elevene fikk mulighet til å anvende egne kunnskaper. Elevenes bruk av egen kunnskap er ifølge Utdanningsdirektoratet en viktig forutsetning for dybdelæring.

Et tredje punkt jeg vil antyde, er at eksplisitt undervisning i lesestrategier gir et bedre læringsutbytte for elevene enn uten. Forskjellene på hvordan elevgruppene, med og uten eksplisitt undervisning tok lesestrategiene i bruk, heller mot dette. I og med at jeg hadde så få forskningsdeltakere, antydes dette forsiktig. Som vist tidligere i oppgaven, stemmer dette med tidligere forskning. Samtidig kan elevenes usikre bruk av lesestrategier forklares med det tidligere forskning sier om et en eksplisitt undervisning i dype strategier: den bør også inneholde en tydelig forklaring på hvorfor den enkelte strategien fungerer til den enkelte teksttypen med det gitte formålet. I tillegg må undervisningen være mer langvarig enn det har vært rom for i denne studien.

Analysen av forsknings-materiellet ser altså ut til å vise at undervisningsopplegget setter i gang prosesser mot dybdelæring. Samtidig får vi inntrykk av at elaboreringsstrategier dominerer, mens organiseringsstrategier i mindre grad er representert i opplegget. En planlegging der en tar hensyn til alle dybdestrategiene, kan skape en mer helhetlig dybdelæring.

Studien antyder at undervisning der eleven selv må anvende kunnskap, gjennom å veksle mellom å lese, skrive, tenke, snakke og lytte, alene og sammen med andre, med kognitiv og sosial-konstruktivistisk innfallsvinkler, ser ut til å fremme dybdelæring. Undersøkelsen har også vist at øvelse på å bruke dybdestrategier med og uten lærerstøtte, over litt lengere tid enn bare en undervisningsøkt, kan legge til rette for gode dybdelærings-prosesser.

6.1 Videre forskning

Denne studien har omhandlet noen sider av dybdelæring i lesing av skjønnlitteratur. I tiden framover når fagfornyelsen skal tre i kraft, kan det være interessant å forske videre på om innføringen av dybdelæring vil endre måten litteraturundervisningen drives på. Videre kan det være spennende å se om en eventuell endring i undervisningen fører til økt dybdelæring hos elevene.

Omleggingen til en digital skolehverdag kan ha både positive og negative sider. Den brå overgangen fra en skolehverdag i det fysiske klasserommet til nettskole, gjorde at det ikke ble tid til å tenke på alle eventualiteter i situasjonen. I min masteroppgave var jeg innom

utfordringer med undervisvurdering nettskolen førte med seg. Et tema som også kunne vært interessant å forske på, er endringene i kommunikasjonsformen når vi benytter det digitale klasserommet, særlig med tanke på kroppsspråkets betydning. I denne sammenhengen kan også didaktiske spørsmål rundt klassesamtalen i det digitale rom, være verdt å forske på.

Referanseliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 15-22.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferanse om lesing, skriving og literacy* (s. 193-212). Trondheim: Akademika forlag.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2 utg., s. 19-37). New York: The Guilford Press.
- Bringsværd, T. Å. & Bing, J. (1972). Vestenfor måne: 56 fantastiske fortellinger fra hele verden. Hentet fra <https://www.nb.no/items/71619bd8606cfd594e5b1d34eed0dd72?page=133>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse: komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dahll-Larssøn, H., Tønnessen, E. S. & Lillesvangstu, M. (Red.). (2007). *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (2008). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Hentet fra <https://metaphor.community.uaf.edu/files/2018/05/Social-Linguistics-and-Literacies-Ideology-in-discourses-Third-edition.pdf>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring; historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.

- Haller, B. (1998). *Ispigen: og andre fortællinger*. København: Høst & søn.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, K. & Hellestø, K. (2019). *"Du kan ikke gå helt til bunnen, for den finnes ikke". En kvalitativ studie av hva fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Harstad, J. (2001). *Herfra blir du bare eldre*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, B. S. (2016). Begrepsforståelse og vurdering underveis i en utforsking. I B. S. Haug, S. M. Mork, G. O. Sørvik & M. Ødegaard (Red.), *På forskerfötter i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020). Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>
- Hopfenbeck, T. N. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 55-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Jensen, M. & Lien, P. (2007). *Fra saga til CD: norsk for ungdomstrinnet: 9B* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kielland, A. L. (1883). *Gift*. Oslo: Gyldendal.
- Kjelen, H. A. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Kleven, T. A. (Red.), Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger - moderne fortellerteori. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 287-303). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (1997). Novelle-teori. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (1. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Munthe, E., Baugstø, T. & Haldorsen, A.-K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre skole*, (1), 11-15.
- Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2015). *Lesson study: i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring* (Doktorgradsavhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Schjelde, T. J. (2017). Ja, takk, begge deler: både overflatelæring og dybdelæring. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaering-og-dybdelaering/172112>
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdeløring: En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveoppløring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og J. W. Cappelens forlag AS.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? - Eit forsøk på å forstå djupneløring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Kort og utfordrende: Nærlesing av korttekster. I H. Dahll-Larssøn, M. Lillesvangstu & E. S. Tønnessen (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 60-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Løreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdeløring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Løreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Løringstrategier og selvregulert løring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Løringstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, A. J. & Kvithyld, T. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aa sen1.pdf

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegget til 1.forskningstime

Klasseromsøkta 12.mars 2020.

Elevene trenger: novellen i papirutgave, gul lapp, skrivesaker og notatark.

Før lesing:

1. Mål for elevene på tavla: Lese en novelle og forstå den. ~~Lære nye lesestrategier.~~
2. Repetisjon: Elevene sier høyt.
3. Forskjell på skjønnlitteratur og faglitteratur.
4. Kjennetegn på novelle. Hva vil dere forvente av teksten vi skal lese?
5. Orientering om framgangsmåten: Lesestopp. Lærer leser høyt. Stopp: sett gul lapp der. Ikke lov å lese videre. Oppgave: tenke, skrive, diskutere to og to, diskutere i klassen. Skriv på ark. Samler inn etterpå. Etter lesingen: noen skriveoppgaver.
6. **Vanskelig ord på tavla:** pinlig, affære, krøniker, lamasen(mellom skuldre og albue), fiksert, vilkårlig, kåniteineren.
7. Dagbok: Hva er egentlig det? Hva skriver man i en dagbok. Når skriver man det?
8. Tittel: «En nesten pinlig affære»- assosiasjoner fra elevene. Tankekart. Tenk sjøl i 30 sekunder, høyt i lag.

Under lesing (elevtekst 1):

1. Stopp: Hvor gammel tror du «jeg»-personen er? Skriv et tall.
2. Hvorfor *heldigvis*? Hva kunne du ha skrevet i en dagbok som foreldrene dine absolutt ikke må se? Skriv 3 stikkord. Muntlig i klassen.
3. Hva tror du novellen handler om? Skriv ett ord.
4. Hva skjer videre tror du? Skriv en setning.
5. Hva smaker blod? Muntlig.
6. Hva avslører forfatteren til slutt? Hvor i teksten ser dere at dette? Skriv 1-3 setninger. Diskuter med sidemann. Klassediskusjon.

Etter lesing:

- Klassediskusjon: Kunne dette skjedd i dag tror dere?
- Hvis du var i en klasse og vitne til en lignende situasjon, hva kunne du har gjort?

Skriveoppgave (elevtekst 2):

I dagboka skriver jeg-personen først at han er en av de som mobber. Etter hvert kommer det fram at det er han som er mobbeoffer. Skriv en tekst om hvorfor en som blir mobbet på denne måten ikke innrømmer overfor seg selv at han blir mobbet. Hva er grunnene til at han må la være å tenke på at dette skjer med akkurat han? Skriv 200-250 ord på pc. Skriv ut og lever inn.

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg for den andre forskningstimen

Nettundervisning 18.mars 2020.

Elevene trenger: novellen bit for bit i chatten, skrivesaker og notatark.

Før lesing:

1. Mål for elevene på felleschatten: Lese en novelle og forstå den. Lære nye lesestrategier.
2. Lesestrategier: måter å lese på slik at en forstår hva en leser. Kan elevene noen? Tenke over tittel (kan de den fra før?), forstå ord som er vanskelig, koble på egen erfaring og kunnskap en har fra før, stoppe og tenke hva teksten betyr også underveis.
3. Repetisjon: Elevene sier høyt. Forskjell på skjønnlitteratur og faglitteratur.
4. Kjennetegn på novelle. Hva vil dere forvente av teksten vi skal lese?
5. Orientering om framgangsmåten: Lesestopp. Lærer leser høyt. Stopp: sett gul lapp der. Ikke lov å lese videre. Oppgave: tenke, skrive, diskutere to og to, diskutere i klassen. Skriv på ark. Samler inn etterpå. Etter lesingen: noen skriveoppgaver.
6. **Vanskelig ord på felleschatten:** pinlig, affære, krøniker, lamasen(mellom skuldre og albue), fiksert, vilkårlig, kånteineren.
7. Dagbok: Hva er egentlig det? Hva skriver man i en dagbok. Når skriver man det?
8. Tittel: «En nesten pinlig affære»- assosiasjoner fra elevene. Tankekart. Tenk sjøl i 30 sekunder, høyt i lag.

Under lesing: (elevtekst 1)

1. Stopp: Hvor gammel tror du «jeg»-personen er? Skriv et tall.
2. Hvorfor Heldigvis? Hva kunne du ha skrevet i en dagbok som foreldrene dine absolutt ikke må se? Skriv 3 stikkord. Muntlig i klassen.
3. Hva tror du novellen handler om? Skriv ett ord.
4. Hva skjer videre tror du? Skriv en setning.
5. Hva smaker blod? Muntlig.
6. Hva avslører forfatteren til slutt? Hvor i teksten ser dere at dette? Skriv 1-3 setninger. Diskuter med sidemann. Klassediskusjon.

Etter lesing:

- Klassediskusjon: Kunne dette skjedd i dag, tror dere?
- Hvis du var i en klasse og vitne til en lignende situasjon, hva kunne du har gjort?
- Hvilke lesestrategier vi brukte var kjente fra før? Hvilke var nye? Hvilke var ekstra nyttige?

Skriveoppgave: (elevtekst 2)

I dagboka skriver jeg-personen først at han er en av de som mobber. Etter hvert kommer det fram at det er han som er mobbeoffer. Skriv en tekst om hvorfor en som blir mobbet på denne måten ikke innrømmer overfor seg selv at han blir mobbet. Hva er grunnene til at han må la være å tenke på at dette skjer med akkurat han? Skriv 200-250 ord på pc. Skriv ut og lever inn.

Vedlegg 3: En nesten pinlig affære

1. Hvor gammel tror du «jeg» personen er? Skriv et tall.

2. Hvorfor **heldigvis**? Hva kunne du ha skrevet i en dagbok som foreldrene dine absolutt ikke må se? Skriv 3 stikkord. Muntlig i klassen.

Av Johan Harstad.

Jeg finner dagboken min, den eneste jeg noen gang orket å skrive, den ligger i kjelleren under gamle blader, tegneserier, far har ryddet ut av **barnerommet mitt(1)**, men han har ikke fått øye på denne, gjemt blant annet skrot jeg ikke lenger har behov for, og jeg tenker:

heldigvis(2), setter meg på fryseboksen, et øyeblikk helt fiksert på dette gamle beviset, barndommens **krønike**, skriften penere enn den jeg har nå, jeg leser **vilkårlige** utdrag: *"Vi slår den nye gutten nesten hvert friminutt. Jeg tror vi liker det, eller er det bare fordi han er ny, at han kommer fra et sted på østlandet? **Vi banker livskiten av ham,(3)** men i timene får han sitte ved siden av de søteste jentene, av og til med Nina. Da trøster de ham og så gir vi ham enda mer bank dagen etter, slår alt vi kan, men han sier aldri noe. Han roper ikke på lærervakten, og han gråter ikke, for han er ingen spjæling. Han er akkurat som oss, men av og til prøver han å slå slag som ikke treffer oss. Men det er bare skuespill, det er ikke motstand, så vi banker ham det vi er gode for. Vi bokser ham i magen og slår ham i **lamasen**, i armer og ben, vi vrenger armen hans bak på ryggen, binder ham fast i **kånteineren** så han ikke får puste. Vi løsner litt og **så lar vi ham henge. (4)** Frøken oppdager det først halvveis uti timen, at han mangler, og hun må ut og løsne ham, men han sier ingenting. Vi sovner om kveldene, hver for oss på rommene våre. Da er vi sinte, glade for at vi ikke er ham, og vi tenker at i morgen skal du få, fy faen, i morgen skal du få så du aldri glemmer hva vi gav deg." Jeg vet vel egentlig ikke hvorfor, men den metalliske smaken som jeg nesten alltid hadde i munnen den gang, kommer tilbake, som når du hadde slikket på rekkverket ved fotballbanen. Først etter at filmen på tv er slutt, og jeg er på vei til sengs, våger jeg å huske det, hvordan jeg ble vant med **smaken av blod, (5)** at jeg mistet en tann på grunn av dem, at de ventet på meg ved den gamle fabrikk, hvorfor jeg aldri sa noe, hvorfor jeg til slutt måtte jule, for meg selv, **innerst inne (6)**.*

3. Hva tror du novellen handler om? Skriv ett ord.

4. Hva skjer videre tror du? Skriv en setning

5. Hva smaker blod? Muntlig.

6. Hva avslører forfatteren til slutt? Skriv 1-3 setninger. Diskuter med sidemann. Klasediskusjon

Novellen er hentet fra *Herfra blir du bare eldre*, Gyldendal 2001.

Vedlegg 4: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Novelle og dybdeløring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever gjennom å lese en novelle kan fremme dybdeløring. Dybdeløring handler blant annet om å forstå ord og begrep og se nye sammenhenger i lærestoffet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Opplegget handler om å lese en novelle sammen i klassen, stoppe underveis og gjøre ulike oppgaver som gjør at du rekker å tenke over hva teksten egentlig betyr. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan vi i norskfaget kan fremme dybdeløring ved å lese en novelle. Med muntlige og skriftlige oppdrag er målet at du alene og sammen med andre kan reflektere over innholdet i novellen og se nye sammenhenger i norskfaget og andre fag. Vi deler klassen i to grupper, og den ene gruppe får gjøre opplegget først. Senere gjør den andre gruppen opplegget. Hensikten er å utvikle og forbedre undervisningen. Dette vil foregå over 2-3 norsktimer våren 2020. Norskklørerer skal gjennomføre opplegget i klassen. Elisabeth Bruvold Sørensen, observerer undervisningen og bruker erfaringene i sin mastergradsoppgave.

Problemstilling: «Hvordan kan nærløsing av en novelle fremme dybdeløring?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet skal gjennomføres i en skoleklasse som deles i to grupper. Elever og norskklørerer på blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i klasseromsundervisningen der dere i klassen blir observert. Elisabeth Bruvold Sørensen vil sitte og notere ned noe av det som skjer i klasserommet og kanskje også litt om hva du sier og gjør i disse timene. Kun de som har sagt seg villig til å delta noteres det personopplysninger om. Det som noteres ned omskrives slik at den enkelte ikke kan kjennes igjen. Hverken navn, alder, kjønn eller navn på skole oppgis.

Skriftlige svar fra deg som har sagt deg villig til å delta vil vi også kikke på for å se hva du har funnet ut om novellen. Dette blir også omskrevet slik at den enkelte ikke kan kjennes igjen. Lører overleverer disse besvarelsene til forsker slik at det ikke kommer fram hvem som har skrevet tekstene.

Vi ønsker å gjøre lydopptak i klasserommet for å kunne få med oss muntlige diskusjoner om novellen. Bare Elisabeth Bruvold Sørensen vil ha tilgang på disse opptakene. De gjøres på en lydopptaker som låses ned straks etter opptak. Dette lydopptaket transkriberes (skrives ned) av Elisabeth og alle utsagn blir omskrevet slik at enkeltpersoner ikke skal være mulig å kjenne igjen i transkripsjonen. Hverken navn, alder, kjønn eller navn på skole oppgis i transkripsjonen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det eneste som skjer hvis du ikke ønsker å delta, er at du er sammen med den gruppen som har annen undervisning når opplegges gjennomføres. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren på noen måte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Læreren er underlagt taushetsplikten under dette prosjektet. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Universitetet i Tromsø vil student Elisabeth Bruvold Sørensen og veileder [REDACTED] ha tilgang til informasjonen.
- Ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navnet ditt vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på Universitetet i Tromsø sin forskningsserver.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle personopplysningene forandres slik at det ikke skal være mulig å kjenne noen igjen når den publiseres. Hvis det er naturlig å bruke navn i oppgaven, vil vi bruke fiktive navn. Heller ikke vil vi oppgi alder, kjønn, navn på skole eller hendelser som kan identifisere enkeltelever.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juli 2020 hvis det blir godkjent. Ved prosjektslutt blir datamaterialet slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved [redacted].
Mailadr: [redacted] Telefon: [redacted] eller
mastergradstudent [redacted]
Mailadresse: [redacted]
- Personvernombud ved Universitetet i Tromsø. [redacted]
Mailadresse: personvernombud@uit.no
Telefon [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [redacted]
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen prosjektansvarlig

[redacted]

Elisabeth Bruvold Sørensen

-veileder-

-student-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Novelle og dybdelæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- at tekstene mine som skrives i forbindelse med dette undervisningsopplegget kan brukes i prosjektet
- at det gjøres lydopptak av disse timene da undervisningopplegget foregår. Disse transkriberes i etterkant.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Kodeskjema for transkribering av timer

Koding for 1. forskningstime, 12.mars		
Hva skjer?	tegn	Nærmere forklaring
Samtale og replikker	NN:	«Navn» på den som snakker, kolon og så hva som blir sagt.
Pause i samtalen	(.)	Pause på mindre enn 1 sekund. Litt stopp i samtalen
Pause i samtalen	(..)	Pause på omtrent 2-3 sekund.
Pause i samtalen	(...)	Pause på mer enn 3 sekund. Lange stopp.
Avbrytelser	(>)	«Navn» på den som avbryter: (>) og hva vedkommende sier Eksempel: Per: (>) Hva mener du nå? Hvis man ikke vet hva som blir sagt i avbrytelsen, blir det bare tegnet for avbrytelse.
Vanskelig å tyde hva som blir sagt	()	Forstyrrelser som gjør at ordene blir utydelige, sitter for langt fra opptaker, utydelig tale, andre lyder eller at flere prater i munnen på hverandre.
kursiv	<i>kursiv</i>	Ord som betones i samtalen
Ord som gjentas skrives ikke ned		Det blir rotete og vanskelig å lese. Har ikke noen hensikt å ta med for oppgavens problemstilling.
Kremtelyder og nølende lyder som «eeeh» og «hmmm» tas ikke med så sant de ikke vurderes å ha en visjon		Tas ikke med hvis det ikke er viktig for å danne et bilde av den som kommuniserer eller at det er en del av kommunikasjon som foregår. Hvis noen svarer med «hmmm» som en del av kommunikasjonen, tas det med. Dette blir et vurderingsanliggende. Om alle slike lyder tas med, blir det tungt å lese transkripsjonen. Det har ikke hensikt i forhold til oppgavens problemstilling.

Koding for 2. forskningstime, 18. mars		
Hva skjer?	tegn	Nærmere forklaring
Samtale og replikker	NN:	«Navn» på den som snakker, kolon og så hva som blir sagt.
Pause i samtalen	(.)	Pause på mindre enn 1 sekund. Litt stopp i samtalen
Pause i samtalen	(..)	Pause på omtrent 2-3 sekund.
Pause i samtalen	(...)	Pause på mer enn 3 sekund. Lange stopp.
Avbrytelser	(>)	«Navn» på den som avbryter: (>) og hva vedkommende sier Eksempel: Per: (>) Hva mener du nå? Hvis man ikke vet hva som blir sagt i avbrytelsen, blir det bare tegnet for avbrytelse.
Skurr som forstyrrer	(z)	Dårlig nettforbindelse gjør at talen blir forstyrret
Utydelig tale	(x)	Den som snakker mumler eller er utydelig
Flere snakker	(w)	Flere snakker i munnen på hverandre og det er vanskelig å tyde
Pling fra PC	(p)	Det kommer inn meldinger eller andre varsler midt i samtalen
Andre forstyrrelser	(l)	Andre forstyrrelser som gjør at ordene blir utydelig
kursiv	<i>kursiv</i>	Ord som betones i samtalen
Ord som gjentas skrives ikke ned		Det blir rotete og vanskelig å lese. Har ikke noen hensikt å ta med for oppgavens problemstilling.
Kremtelyder og nølende lyder som		Tas ikke med hvis det ikke er viktig for å danne et bilde av den som kommuniserer eller at det er en del av

