

May Gøril Mathiesen

«Litteratur er liksom livet»

En kvalitativ undersøkelse av skjønnlitteraturens rolle i norskfaget.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora,
idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 May Gøril Mathiesen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Skjønnlitteraturens rolle i skolen har i den senere tid blitt et mye omdiskutert tema. Forskning viser at med den nye revideringen fra 2013 blir norskfaget sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevens lese- og skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes. Kunnskap og ferdigheter som ikke testes gjennom PISA eller PIRLS blir nedprioritert, noe som påvirker litteraturundervisningen (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Det argumenteres også for at det har skjedd en svekking av litteraturens og litteraturfagets plass i skolen de siste årene. Dette dreier seg ikke bare om mengden av litteratur som leses, men like mye om hvordan, hvorfor og hva en leser (Røskeland, 2014). Dette ønsker jeg å sette søkelyset på i min oppgave, og har derfor valgt følgende problemstilling: *Hvordan arbeider norsklærere på ungdomstrinnet med skjønnlitteratur, og hvordan legitimerer de dette?* For å finne svar på problemstillingen har jeg fordypet meg i teori om hva skjønnlitteratur er (begreper, teoretikere og historie), hvorfor lærere bør arbeide med skjønnlitteratur (literacy eller nytelse og dannelsesaspektet) og hvordan lærere kan arbeide med skjønnlitteratur (høytlesing, den litterære samtale, forestillingsverdener og efferent og estetisk lesing). Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming til forskningen. Min strategi for innsamling av data har vært gjennom deltakende klasseromsobservasjon og det halvstrukturerte forskningsintervjuet. Jeg har besøkt fire ungdomsskolelærere og sett hvordan de underviser i skjønnlitteratur. Informantene stod helt fritt til å legge opp timen slik de måtte ønske, så lenge det hadde noe med skjønnlitteratur å gjøre. Observasjonene jeg gjorde meg her ble brukt som utgangspunkt for intervjuene som gjennomført i etterkant av timene. Funnene viser at informantene er opptatt av en litterær og estetisk tilnærming til litteraturen, en tilnærming som ivaretar det litterære i tekstene. Dette kan foregå på flere måter, til eksempel gjennom høytlesning, lesestopp, den litterære samtale, tolkning og analyse og oppgaveskriving. Funnene viser også at et flertall av informantene mine var opptatt av at litteraturen skal bidra til danning og utvikling av tenkende individer, samtidig som de slo et slag for leseglede, leselyst og den gode leseopplevelsen. Men en av informantene uttrykte også at målet med litteraturundervisningen måtte være å få elevene gjennom eksamen. Dette funnet vil bli drøftet og diskutert nærmere i oppgaven. Et felles kjennetegn er at alle informantene synes at skjønnlitteraturundervisningen er viktig for å skape dannende og tenkende individer og at den derfor bør ha en sentral rolle i norskfaget.

Men oppgaven har også vist at litteraturundervisningen står ovenfor noen

utfordringer. Dette er blant annet knyttet til danningsaspektet i skolen. Funnene viser at litteraturundervisningen bærer preg av et hverdagspråk, som tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Det var sjelden elevene eller informantene tok i bruk et metaspråk eller faglige begreper når de skulle samtale om litteratur. Dette gjør det utfordrende å føre elevene inn i fagets språk og tenkemåte. Oppgaven berører også temaet lese- og skrivestrategier, og viktigheten med å integrere dette i litteraturundervisningen. Funnene viser at bevisstheten omkring dette er varierende hos informantene mine. I tillegg viser datamaterialet at det finnes utfordringer tilknyttet mengden av kompetansemål i norskfaget. Noen av informantene mener det er krevende å legge til rette for dybdeundervisning i arbeidet med litteratur.

Jeg håper masteroppgaven min kan være med på å gi økt innsikt og kunnskap i debatten som foregår omkring skjønnlitteraturundervisningen i skolen, og kanskje den også kan motivere og hjelpe norsklærere i deres arbeid med skjønnlitteratur.

Abstract

The role of fiction in school has in recent times become a widely debated topic. Research shows that the new revision from 2013 has led to the Norwegian subject being perceived by many as a language and communications subject, where the pupil's reading and writing skills are to be developed and subsequently tested. Knowledge and skills that are not measured through PISA or PIRLS are given less priority (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). There have also been voiced opinions suggesting that the subject of literature in school has been weakened in recent years. This concerns not only the amount of literature that is read, but to the same extent how, why, and what one reads (Røskeland, 2014). I aim to investigate this topic in my thesis, and have for that reason chosen the following research question: *How do Norwegian teachers in lower secondary schools utilize fiction, and how do they legitimize that use?* In the pursuit of an answer to this question, I have immersed myself in literature regarding what fiction is (terms, theorists and history), why teachers should utilize fiction (literacy or pleasure and education¹) and how teachers can utilize fiction (reading out loud, literary conversations, literary imagination, and efferent and aesthetic reading). I have chosen to make use of a qualitative approach for this research, where I collected data through participatory classroom observation and semi-structured research interviews. I have visited four lower secondary school teachers and witnessed firsthand how they teach fiction. They were free to structure the class in any way they like, provided it was related to fiction. The observations I made were used as a basis for the interviews I held after the classes took place. My findings show that the informants are concerned with a literary and aesthetic approach to the literature, an approach that preserves the literacy of the texts. This can take place in several ways, for example through reading out loud, reading- reflection pauses, literary conversations, interpretation and analysis, and writing assignments. My findings also show that a majority of the informants were concerned with the literature contributing to education and development of thinking individuals. At the same time, they appreciated reading for pleasure, the desire to read, and the enjoyable reading experience. However, one of the informants also expressed that the goal of teaching literature must

¹«Danning/Dannelse» blir i denne sammenheng oversatt med «Education». Dette fordi den engelske tradisjonen sjelden skiller mellom dannelse og utdannelse. Begrepet education brukes nesten i alle sammenhenger (Annamo, Botnen, Brudevoll, Changezi, Eikaas, Johansen & Willumsen, u.å, s.34).

be to make the pupils pass the exam. This finding will be discussed and debated thoroughly in the thesis. A common trait is that all the informants believe that teaching fiction is important to form developed and thinking individuals, and for that reason they believe it should have a significant place and role in the Norwegian subject.

But the thesis has also shown that there are challenges involved in teaching literature. These challenges are, among other things, linked to education. My findings show that literature classes are characterized by informal language. When talking about literature, it was rare for both students and teachers to use meta language or academic terms. This made introducing the pupils to the subject's language a challenge. The thesis also touches upon themes of reading and writing techniques, and the importance of integrating these techniques in teaching literature. My findings show varying awareness regarding this among my informants. Additionally, the data shows that there are challenges associated with the amount of competency goals in the Norwegian subject. Some of the informants believe that facilitating extensive teaching in the work with literature is demanding.

I hope my thesis might contribute to increased insight and knowledge in the debate surrounding teaching fiction in schools, and perhaps it might motivate and help Norwegian teachers in their work with fiction.

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå setter punktum for masteroppgaven. Men dette punktumet inneholder så mye mer enn et vanlig punktum. Det markerer slutten på flere store kapitler i livet mitt: selve masteroppgaven, studentlivet og tiden i Tønsberg. Samtidig som dette er veldig vemodig kjenner jeg også på gleden og lykken av og endelig komme i mål- og iveren etter å ta fatt på nye eventyr.

Først og fremst vil jeg takke informantene som sa seg villig til å være med i denne studien og lot meg få innsikt i deres kunnskap og forståelse.

Tusen takk til min fantastiske veileder, Anne- Beathe Mortensen- Buan, for engasjement, konstruktive tilbakemeldinger og for alltid å ha noen oppmuntrende ord på lur.

En stor takk går til familien min som har motivert og støttet meg med gode ord og oppmuntringer. Takk for at dere alltid heier på meg.

Tilslutt vil jeg vil rette en spesiell takk til kjæresten min Erik som har vært en fantastisk støttespiller gjennom hele denne prosessen. Takk for at du alltid har troen på meg. Det betyr mye.

Jeg hadde ikke klart dette uten dere. Tusen takk.

Tønsberg, mai 2017
May Gøril Mathiesen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Abstract	v
Forord	vii
<u>1.</u> Innledning	1
1.2 Oppbygging av oppgaven	2
<u>2.</u> Tidligere forskning	4
2.1 Nytteverdi i læreplanen	4
2.2 Svekking av litteraturen i norskfaget	5
2.3 Strukturelle utfordringer	7
2.4 Oppsummering av tidligere forskning	8
<u>3.</u> Teorikapittel	9
3.1 Hva er skjønnlitteratur?	9
3.1.1 Hva er skjønnlitteraturbegrepet ?	9
3.1.2 Hva er skjønnlitteratur i dagens skole?	11
3.2 Hvorfor skjønnlitteratur?	12
3.2.1 Literacy eller nytelse?	12
3.2.2 Dannelsesaspektet	13
3.3 Hvordan undervise i skjønnlitteratur	17
3.3.1 Høytlesing	17
3.3.2 Den litterære samtale	20
3.3.3 Forestillingsverdener	22
3.3.4 Efferent og estetisk lesing	24
3.4 Oppsummering av teorikapittel	25
<u>4.</u> Metodekapittel	27
4.1 Metodevalg	27
4.1.2 Kvalitativt forskningsdesign	27
4.1.3 Kasusstudie	27
4.1.4 Triangulering	29
4.2 Observasjon	29
4.2.1 Observasjonsguide	30

4.2.2 Gjennomføring av observasjonene	31
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	31
4.3.1 Intervjuguide	32
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene	33
4.3.3 Transkripsjon av datamateriale	34
4.4 Utvalg av kasus	35
4.4.1 Utvalgskriterium.....	35
4.4.2 Valg av informanter	36
4.5 Kvalitetssikring av materiale	37
4.5.1 Validitet.....	37
4.5.2 Reliabilitet.....	38
4.6 Etske betraktninger	39
4.6.1 Informert samtykke.....	39
4.6.2 Konfidensiell og anonym deltakelse.....	40
4.6.3 Etske dilemmaer ved observasjon.....	40
4.6.4 Etske dilemmaer ved intervju	40
4.7 Oppsummering av metodekapittel	41
<u>5.</u> Resultatkapittel.....	42
5.1 Gjennomføring av timene.....	42
5.2 Høytlesing og lesestopp.....	43
5.3 Den litterære samtale	49
5.4 Kompetansemål, ferdighetstesting og testkultur i norskundervisningen	54
5.4.1 Kompetansemål	54
5.4.2 Ferdighetstesting og testkultur i norskfaget.....	57
5.5 Danning.....	60
5.6 Oppsummering av resultatkapittel	64
<u>6.</u> Drøftingskapittel	65
6.1 Estetisk og/ eller instrumentell undervisning?	65
6.2 Strategiundervisning i skjønnlitteraturredidaktikken	68
6.3 Danning og utfordringer	71
6.4 Avslutning av drøftingskapittel.....	73
<u>7.</u> Avslutning.....	75

8. Kildeliste.....	77
9. Vedlegg	83
9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide (semistrukturert intervju)	83
9.2 Vedlegg 2: Mail til skole om informasjon om masterprosjekt.....	85
9.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene	86
9.4 Vedlegg 4: Kvittering fra NSD, norsk senter for forskningsdata	87
9.5 Vedlegg 5: Den skyldige av Tania Kjeldset	89
9.6 Vedlegg 6: Matt 18.20 av Tor Åge Bringsværd	92
9.7 Vedlegg 7: Å drepe et barn av Stig Dagermann	94
9.8 Vedlegg 8: Transkripsjon av datamateriale	97

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er norsklæreres arbeid med skjønnlitteratur. Bakgrunnen for valg av temaet kan ses i sammenheng med mitt brennende engasjement for litteratur og mulighetene jeg mener skjønnlitteraturen rommer.² Som norsklærer har jeg en særlig interesse for hvordan litteraturundervisningen kan legges til rette for å styrke elevenes tekstforståelse, litterære kompetanse og kanskje viktigst av alt, leselyst. Men bakgrunn for oppgaven kan også kobles til dagens diskusjon omkring litteraturfaget i den norske skole. Dagens norskfag blir av mange sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevens lese- og skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes. Forskning viser også at kunnskap og ferdigheter som ikke testes gjennom PISA eller PIRLS blir nedprioritert, noe som påvirker målet og gjennomføringen av litteraturundervisningen (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Flere forskere, deriblant Hallvard Kjelen (2013), Laila Aase og Peter Kaspersen (2012) og Marianne Røskeland (2014) mener at det har skjedd en svekking i litteraturfaget i skolen. Videre hevder de at litteraturen i stor grad brukes som et redskap for å utvikle funksjonelle leseferdigheter og for å oppnå gode testresultater. Samtidig er det slik at læreplanen ikke lenger legger noen føringer for hvilke forfattere eller litterære verk læreren bør inkludere i arbeidet med skjønnlitteratur, slik det var i Reform 97. Kunnskapsløftet inneholder heller ingen metodiske føringer for hvordan læreren skal legge opp undervisningen sin, noe som fører til at læreren i teorien har full metodefrihet. Med andre ord kan man si at Kunnskapsløftet gir stor tillitt til norsklæreren som profesjonell yrkesutøver, noe som er fint, da det gir stort frihet til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Læreren kan bestemme hvordan han ønsker å utforme litteraturundervisningen. Dette kan slå ut både positivt og negativt for litteraturundervisningen, avhengig av lærerens valg og interesse. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvilken rolle lærere mener skjønnlitteraturen har i dagens norskfag. Jeg ønsker å finne svar på hvilken funksjon tekstene som brukes i litteraturundervisningen har. Brukes litteraturen for å øve opp elevenes lese og skriveferdigheter, slik forskningen påstår, eller har lærere andre begrunnelser, og ikke minst er dette noe de har et bevisst forhold til?

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

² I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene skjønnlitteratur og litteratur om hverandre. Dette vil bli begrunnet i teorikapitlet.

Hvordan underviser lærere i skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, og hvordan legitimerer de dette?

Hovedproblemstillingen er videre delt opp i to forskningsspørsmål:

- Hvilken funksjon har litteraturen i norskfaget?
- Hva slags mål har lærerne med litteraturundervisningen?

For å finne svar på problemstillingen har jeg anvendt teori og forskning som finnes om skjønnlitteratur i skolen. Jeg har blant annet benyttet meg av forskning fra Hallvard Kjelen (2013), Laila Aase & Peter Kaspersen (2012), Marianne Røskeland (2014), Dag Skarstein (2013) Sylvi Penne (2010) og Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008) som alle sier noe om utfordringene som finnes i litteraturfaget. Videre har Per Thomas Andersen sin artikkel *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* (2011) vært til stor hjelp for å belyse danningspotensiale skjønnlitteraturfaget rommer. Teori fra Åsmund Hennig (2010), Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnessen, & Hanne Dahll-Larssøn (2007), Judith Langer (2005) og Louise Rosenblatt (1994) har også bli studert for å få innsikt i hvorfor og hvordan man kan implementere arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisningen.

I tillegg til en teoretisk tilnærming til problemstillingen ønsket jeg også å høre med norsklærere om deres tanker og meninger om dagens litteraturfag. Dette ble gjort gjennom å observere hvordan fire ungdomsskolelærere på tre ulike ungdomsskoler underviser i skjønnlitteratur. Observasjonene dannet grunnlaget for intervjuene som ble gjennomført i etterkant. Gjennom intervjuene fikk jeg mulighet til å gå i dybden på ulike hendelser som vekket min interesse eller undring underveis i observasjonene. Det blir i denne sammenheng viktig å presisere at mitt datamateriale er for lite til å kunne trekke generelle eller allmenngyldige konklusjoner om dagens skjønnlitteraturfag, men jeg vil få mulighet til å foreta et dybdedykk, et blikk inn i virkeligheten, som jeg tror vil være nyttig for norsklærere å ha kunnskap om.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. Første kapittel er innledende og vil fortelle om bakgrunn og motivasjon for valg av tema, samt presentere oppgavens problemstilling. Andre kapittel vil vise til nasjonal og internasjonal forskning som har blitt gjort om temaet skjønnlitteratur. Tredje kapittel består av teori som sier noe om hva skjønnlitteraturen er, hvorfor det er viktig og undervise i skjønnlitteratur og hvordan man kan undervise i skjønnlitteratur. Fjerde kapittel vil redegjøre for de metodiske

valgene som ligger til grunn for oppgaven. Kapittel fem er en presentasjon av funnene fra datainnsamlingen, mens kapittel seks vil være en analyse av disse funnene. Kapittel syv, det siste og avsluttende kapitlet, vil være oppsummerende og konkluderende.

2. Tidligere forskning

Prosjektet mitt favner store deler av norskfaget og inviterer til refleksjon omkring litteraturdidaktiske utfordringer og muligheter. Skjønnlitteratur i skolen er et tema det har blitt forsket og skrevet mye om, både i store doktoravhandlinger, men også i mindre artikler og bøker, nasjonalt så vel som internasjonalt. Hensikten med dette kapitlet er å presentere tidligere forskning som er relevant for oppgaven og problemstillingen min, samt plassere oppgaven inn i den eksisterende forskningstradisjonen. Først i kapitlet vil jeg presentere hva forskning sier om skjønnlitteraturens status i dagen skole. Deretter vil jeg gjøre rede for noen av de litterære utfordringene norskfaget står ovenfor. I dette kapitlet viser jeg til forskning gjort av blant annet Hallvard Kjelen (2013), Laila Aase og Peter Kaspersen (2012), Marianne Røskeland (2014), Dag Skarstein (2013), Sylvi Penne (2010) og Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008).

2.1 Nytteverdi i læreplanen

Et viktig arbeid som drøfter skjønnlitteraturens rolle i dagens norskfag, er Hallvard Kjelen sin doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen- kanon, danning og kompetanse* (2013). I denne oppgaven søker Kjelen å finne svar på hva slags syn lærere har på egen litteraturdidaktisk praksis. Han skriver at norskfaget som tradisjonelt har blitt sett på som et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, mister mange av disse aspektene i den reviderte læreplanen. Han mener det finnes ytterst få koplinger mellom de overordnende målene og undervisningen om og med skjønnlitteratur, noe som gjør det utfordrende for norsklærere å argumentere for hvorfor skjønnlitteratur bør ha en sentral plass i norskfaget. I sitt arbeid finner han at lærere har en sviktende forståelse av litteraturens plass i norskfaget, noe han tror henger sammen med en økt nytte- og ferdighetsfokusering i den generelle skolepolitiske debatten, at norskfaget har fått ansvaret for å utvikle tekstkompetanse i vid forstand, og at tekstbegrepet norskfaget har som ansvar å forvalte er meget vid (Kjelen, 2014). Kjelen er ikke alene om disse tankene. Forskning viser at lærere strever med å legitimere litteraturarbeidet i skolen. Bruken av skjønnlitteratur blir ikke lenger legitimert ut i fra at elevene skal bli gode samfunnsdeltakere. Det blir i stedet brukt som et verktøy for å oppnå gode testresultater. Med den nye revideringen blir norskfaget sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevens lese- og skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes. Kunnskap og ferdigheter som ikke testes gjennom PISA eller PIRLS blir nedprioritert

(Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Anne Lise Straube Fjeldså (2016) har derfor stilt seg spørsmålet om skjønnlitteraturen har mistet sin plass i norskfaget til fordel for kompetansemål og ferdighetsutvikling. Dette er et spørsmål jeg ønsker å undersøke nærmere i denne oppgaven. Er dette noe dagens norsklærere er klar over, og gjør det seg synlig i deres litteraturformidling? Dette vil jeg komme nærmere tilbake i resultat- og drøftingskapitlet.

2.2 Svekking av litteraturen i norskfaget

I artikkelen *Litteratur i leseopplæringas teneste?* skriver Marianne Røskeland (2014, s. 195) at det ser ut til at det har skjedd en svekking av litteraturens og litteraturfagets plass i skolen, særlig de siste årene. Dette dreier seg ikke bare om mengden av litteratur som leses, men like mye om hvordan, hvorfor og hva en leser. Videre skriver hun at leseopplæringa ser ut til å være dominert av fagtekster, og også Røskeland mener at litteraturen brukes som redskap for å utvikle funksjonelle leseferdigheter, noe som får konsekvenser for hva som leses i skolen.

Dette blir blant annet synliggjort gjennom det nordiske forskingsprosjektet, Nordfag.net, der ni nordiske morsmålsforskere (senere åtte) har gått sammen og dannet et forskningssamarbeid med arbeidstittlen *Den nordiske skole i en multietnisk og multimodal verden* (2007). Bakgrunnen for prosjektet var antakelser om at den nordiske skolen, og i særlig grad morsmålsfagene, i den senere tid har blitt utsatt for et økt press både i forhold til globalisering og medieutvikling generelt, men også på grunn av de internasjonale undersøkelsene PISA og PEARLS (Aase & Kaspersen, 2012). I dette prosjektet består det empiriske materiale av fagplaner fra Norge, Sverige og Danmark, dagbøker fra seks leksjoner fra 26 videregående skoler, og 26 semistrukturerte lærerintervjuer. Intervjumaterialet viser at i klasser der elever er umotiverte til å lese velger lærerne å lete etter tekster som kan interessere eller underholde elevene. Lærerne benytter seg i liten grad av estetiske tekster av høy kvalitet som kriterier. Det blir heller lagt vekt på at elevene skal møte tekster som er nær deres egen virkelighet. Funnene viser også at lærerne forutsetter en kobling mellom nærhet, likhet og identitet når de skal velge ut litterære tekster til norskundervisningen. Elevene skal blant annet lese om karakterer som ligner dem selv, og som de kan identifisere seg med. I alle tre landene forekom dette i stor grad i klasserom med svake og uinteresserte lesere. I disse tilfellene måtte læreplanens målsettinger vike. Læreren begrunner ikke undervisningen i forhold til læreplanens mål, ei heller til forskningsbasert fagdidaktikk, men ut fra hverdagsteorier.

Begrunnelsene er basert på teorier der nærhet og emosjonelle erfaringer vektlegges i mye større grad enn konkrete mål som vil kunne gi elevene muligheter for metaforståelse og ikke minst, faglig fremgang (Aase & Kaspersen, 2012, s. 39-44). Disse funnene kan ses i sammenheng med Dag Skarstein sin doktoravhandling *Meningsdannelse og diversitet* (2013). Avhandlingens empiriske utgangspunkt er kvalitative intervjuer med elever i den videregående skole. Her finner han at elevene ofte lar den personlige og private opplevelsen overskygge den faglige funderte lesingen av teksten, særlig hos de svake leserne. Skillet går mellom de som bruket et faglig metaspråk, og elever som benytter seg av følelsesstyrt «affinitetsspråk», noe som fører til at sosiale skillelinjer reproduseres (Røskeland, 2014, s. 205). Det er ofte hverdagspråket, den narrative primærdiskursen som er gjeldene i klasserommet. Dette har overføringsverdi til Peter Kaspersen sin studie *Tekstens transformationer* (2004). Her har han undersøkt og observert tre videregående klasser sitt arbeid med skjønnlitterære tekster. Funnene viser at klasser som bærer preg av erfaringsbaserte tilnæringer til litteratur, ofte er preget av samtaler med et hverdagslig språk. Det gjør seg blant annet synlig i samtaler om litteratur som utspiller seg i klasserommet. Når elevene diskuterer litterære virkemidler som for eksempel komposisjon, tegnbruk og litterære virkemidler skjer dette i stor grad uten bruk av tekniske termer (Rødnes, 2014, s. 8) I artikkelen *Languages, literatures and literacies: researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects* (2015) problematiserer også Skarstein og Penne dette temaet. Her hevder de at elevene må lære å møte en verden som er mer utfordrende enn den de finner i hverdagspråket (Aamli, 2015). Norsklærere må hele tiden be om litterære begrunnelser på et metanivå, oppfordre elevene til å begrunne med faglige termer og stadig utfordre dem til å konkretisere hva de har lært. Utfordringene med en slik tilnærming til faget er at elevene som ikke lar seg bli utfordret på et faglig nivå, ofte har en tendens til å falle ut av faget. De blir sittende fast og kommer seg ikke videre. I artikkelen kommer det frem at lærerne «firer på kravene» i møte med disse elevene og ønsker heller å fokusere på at elevene føler seg velkomne og inkludert i klassen. Da er det kanskje ikke så oppsiktsvekkende at rapporten viser at elever, selv etter 12 års skolegang, fortsatt for lov til å uttrykke seg med hverdagslige begreper i norskfaget. De har ikke lært å bruke fagtermer eller metaspråk «som kan føre dem inn i fagets språk og tenkemåte [...] samt formidle språkets spesifikke kunnskap og språklige rammer», sier Skarstein (Aamli, 2015).

Men dette er likevel ikke hele bildet. I empirien fra Nordfag.net finnes det også flere lærere som underviser i litteratur ut fra et faglig ståsted. Dette gjelder for lærere med

motiverte og engasjerte elever. Det finnes eksempler i funnene som viser lærere som arbeider ut fra målsettinger om å utvikle elevenes tolkningskompetanse, samt deres estetiske sensitivitet og metaforståelse. Men forskjellen mellom disse timene og timene der hverdagsteorier regjerer er dramatiske (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42).

Det er ikke forbudt å forveksle private erfaringer med valgene teksten tilbyr, men da dreier det seg mindre om lesing enn å bruke litteraturen som stimuli, terapi eller bekræftelse av det vi allerede vet. Slike tilnærminger påvirker også valget av hva slags litteratur som blir valgt, slik vi har sett tidligere i oppgaven. Dersom lærere kun lar elevene lese tekster som motstandsløst fører tilbake til deres egne private erfaringer, vil ikke lesingen verken føre til erkjennelse eller læring (Røskeland, 2014, s. 206).

2.3 Strukturelle utfordringer

Empiri fra norske og svenske klasserom viser at elevene leser svært lite litteratur i skolesammenheng, og at valg av litteratur i undervisningen er preget av praktiske løsninger. Det er kun unntaksvis at litteraturen er mål i seg selv. Litteraturen i skolen er langt på vei blitt et middel til å tjene andre av skolens mangfoldige mål. Elevene ser film og leser litteratur for å illustrere og utdype temaer de arbeider med i andre fag (Penne, 2010, s. 113). Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008) kaller dette for «kombinasjonsstrategier» i litteraturundervisningen. Kombinasjonsstrategier «kombinerer externa mål for undervisning, gjennom litteratur, med interna mål, inom litteratur» (2008, s. 81). Avhandlingen hennes, *Läsa texten eller «verkligheten»*, viser at litterære tekster ofte brukes som kombinasjonsstrategier i svenskundervisningen. Hun trekker blant annet frem undervisningsopplegg hvor den litterære teksten fungerer som en del av temaundervisning. Målet med slike undervisningsopplegg handler ofte om samfunnsmessige eller moralske problemstillinger. Dette er hva hun kaller for «læring gjennom litteraturen», og de litterære tekstene brukes som eksempel på hvordan «ting» forholder seg til virkeligheten. Slike kombinasjonsstrategier kan tjene overordnede mål om helhet og sammenheng i skolehverdagen. Likevel kan følgene bli at elever som trenger metaspråklig bevissthet om litteratur, aldri får bevissthet verken om fiktive rom eller om litterære teksters mulige dobbeltbetydninger (Schüllerquist i Penne, 2010, s. 113). Dette er ifølge Sylvi Penne ferdigheter elevene må mestre for at skolens leseorienterte litteraturundervisning skal være lærerik og utviklende (Penne, 2010, s. 113). Et annet strukturelt problem er ifølge Penne (2006) knyttet til at elevene stort sett leser utdrag av tekster. Det vanligste i en norsktime er at elevene leser litterære tekster sammen fra den

tekstantologien de bruker. Læreren stiller spørsmål underveis og etter lesingen, og elevene svarer der og da. Det som da blir en umulighet, er både å konstruere en fiktiv verden som kan gi mening, og å vise hva som menes med fiktiv lese måte. Bevissthet om fiktive rom er avhengig av helheten i handlingsrommet, det vil si hele handlingen. En litterær tekst som for eksempel ender tragisk, har spor og frampek om en tragisk utgang som elevene ikke vil se eller oppfatte fordi de ikke har lest hele teksten. Dette fører til at litterære samtaler basert på litterære utdrag ikke vil gi noen mening for elevene, men heller gjøre de mer forvirret. Penne mener at denne alternative meningen kan være viktig, men den har sjelden noe med litteratur å gjøre (Penne i Penne, 2010, s. 113-114).

2.4 Oppsummering av tidligere forskning

Dette kapitlet har presentert ulik forskning som finnes om skjønnlitteratur i skolen. Denne forskningen viser at litteraturfaget står ovenfor noen utfordringer. Jeg viste blant annet til Kjelen sin doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen- kanon, danning og kompetanse* (2013). Empiren hans viser at lærere har en sviktende forståelse av litteraturens plass i norskfaget. Kapitlet viste også at med den nye revideringen blir norskfaget sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevenes skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes. Kunnskap og ferdigheter som ikke testes gjennom PISA eller PEARLS blir nedprioritert (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). I kapitlet viste jeg også til Nordfag.net sitt forskningsarbeid *Den nordiske skole i en multietnisk og multimodal verden* (2007). Funnene herfra viser at lærere i liten grad benytter seg av estetiske tekster av høy kvalitet som kriterier. Det blir heller lagt vekt på at elevene skal møte tekster som er nær deres egen virkelighet (Aase & Kaspersen, 2012). Kapitlet har også pekt på noen strukturelle utfordringer. Schüllerquist sin avhandling, *Läsa texten eller «verkligheten»* (2008), viser at litteraturen ofte brukes som kombinasjonsstrategier i svenskundervisningen. Penne (2010, s. 114-115) på sin side mener at elevene stort sett leser utdrag av tekster. Utfordringen er da å konstruere en fiktiv verden som kan gi mening for elevene, og vise dem hva som menes med fiktiv lese måte.

3. Teorikapittel

I dette kapitlet tar jeg for meg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil først gjøre rede for hva som menes med skjønnlitteratur, og hva skjønnlitteratur i dagens skole er. Deretter vil jeg presentere noen ulike filosofiske og fagdidaktiske begrunnelser for hvorfor skjønnlitteratur bør ha en sentral rolle i norskfaget. I denne delen vil dannelsingsaspektet ha en sentral plass. Tilslutt vil jeg løfte frem hva forskning sier om hvordan lærere kan arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget. For å svare på dette har jeg fordypet meg i teori om høytlesing, den litterære samtale, forestillingsverdener og efferent og estetisk lesing. Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering av kapitlet.

3.1 Hva er skjønnlitteratur?

3.1.1 Hva er skjønnlitteraturbegrepet?

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet «litteratur» synonymt med «skjønnlitteratur». Mange tekstforskere vil nok reagere på en slik begrepsbruk og mene at man da diskriminerer andre deler av det litterære feltet, som for eksempel faglitteratur eller leilighetslitteratur, som er like mye litteratur som den skjønnne litteraturen (Hennig, 2010, s. 22). Dette stemmer hvis vi går til definisjonen av litteraturbegrepet. Ordet litteratur stammer fra det latinske ordet littera (bokstav) og betyr skriftlig fremstilling (Skei, 2009). I følge denne definisjonen er litteratur et samlebegrep for alle skrevne eller «trykte vitnesbyrd om åndelig kultur» (Hennig, 2010, s. 22). Likevel mener Åsmund Hennig at litteraturbegrepet har fått en noe snevre betydning, for eksempel gjennom måten vi bruker begrepet på til daglig. Når vi sier «jeg liker å lese litteratur», så mener vi at vi liker å lese skjønnlitteratur (Hennig, 2010, s. 22). Vi mener altså skjønnlitteratur når vi bruker ordet litteratur, og det samme gjelder for min oppgave.

Det finnes ikke noe enkelt svar på hva litteratur er, men det blir ofte knyttet til noe som er oppdiktet, altså fiksjon. Litteraturen kan ta utgangspunkt i sanne beretninger og personer, men for at vi skal kunne kalle det litteratur, må den virkelige hendelsen bli omformet og omdiktet, slik at den ender opp som en fiksjonsfortelling. Hvor grensen mellom fiksjon og ikke-fiksjon går, er ikke endelig gitt, og både forfattere og kunstnere har lekt seg med denne grensen i like lang tid som fortellinger har eksistert (Hennig, 2010, s. 23).

Et grunnleggende trekk ved litteraturen er at den «gjør bruk av den egenskapen ord har av å bety noe, selv der de ikke refererer til noe som har hendt eller faktisk finnes

i den virkelige verden» (Hennig, 2010, s. 23). Litteratur handler om å skape en verden av ord, og ord alene. Litteratur er ikke en gjenskapning av en allerede eksisterende verden, men en etablering av en ny verden, en hypervirkelighet. Hennig hevder at vi skal være forsiktige med å bruke slike begreper for å forklare hva litteratur er, men han mener samtidig at i overgangen fra beskrivelsene av noe kjent, som enhver litterær tekst er basert på, til den nye, ukjente verden som teksten skaper, skjer det noe som er vanskelig å forklare (Hennig, 2010, s. 23).

All litteratur inneholder usikkerhet. Tekstene inneholder en mangfoldighet av bilder som bit for bit konkretiserer objektet for leseren. Disse skjematizerte bildene kan kun ta for seg et aspekt av gangen, slik at de noen ganger støter mot hverandre gjennom teksten, som når en tekst inneholder flere handlingsforløp på en gang. Denne «snitteknikken» skaper tomme rom i teksten som leseren må fylle ut (Olsen, Michel, Kelstrup, & Gunver, 1981, s. 128). De tomme plassene i teksten er en forutsetning for å slippe leseren inn i teksten og la han være med på fullbyrdelsen av verket. «De tomme pladser gjør teksten tilpasningsegnet, og samtidig setter de leseren i stand til, gjennom læsningen at gjøre tekstens for ham fremmede erfaring til sin egen» (Olsen et al., 1981, s. 128). Leseprosessen er med andre ord selektiv. Ingen leser kan se hele potensialet teksten gir. Derfor fyller leseren alle gapene på sin måte. Ulike leseres lesinger vil være forskjellige (Hennig, 2010, s. 26; Olsen et al., 1981, s. 274). Men dette betyr ikke at vi kan fylle ut de tomme rommene akkurat slik vi vil. Teksten gir klare føringer og begrensninger for hvordan vi skal forestille oss og forstå de fiktive universet som blir presentert. Disse føringene ligger blant annet i litteraturens bildespråk. Kjernen i det poetiske bildespråket er evnen ord har til å kunne formidle noe annet og noe mer enn hva de referer til. Det er en gjennomført meningsutviding av ordene, der en helt spesifikk bruk av ord får oss til å tenke på noe annet. Det er en sammensmelting av ulike forestillinger (Hennig, 2010, s. 27-28).

Wolfgang Iser (1974) introduserte begrepet «den implisitte leser», som kan beskrives som «den type leser som dette verket er ment for» (Aaspaas, 2005, s. 6). Dette er en skjult tekstlig størrelse, men som likevel kan gjenkjennes på ordvalg, problemstillinger, holdninger og så videre. En kan si at begreper tilsvarer Jonathan Culler sin "idealleser", "Michael Riffaterre sin "superleser", Stanley Fish sin «informerte leser», Umberto Eco sin "modell-leser", Erwin Wolff sin "intenderte leser" eller Gerald Prince sitt begrep "the narratee". Men det er Iser sin betegnelse som har hatt størst gjennomslagskraft, og begrepet som benyttes mest i dag (Aaspaas, 2005, s. 6).

Umberto Eco er også et kjent navn innenfor litteraturteori. Han mener at leseren signerer en fiktiv pakt med forfatteren når han leser en fiksjonsfortelling. Leserens må ha kunnskap om at det som blir fortalt, er en oppdiktet historie, uten dermed å mistenke at forfatteren lyver. Forfatteren later som han forteller sannheten, og vi later som vi tror på det (Hennig, 2010, s. 30). Det vil si at når vi går inn i fortellingen, er det en forutsetning at vi godtar at dyr kan snakke, at prinsen alltid får prinsessen, eller at mennesker kan fly.

3.1.2 Hva er skjønnlitteratur i dagens skole?

Fra 1. august 2013 ble en revidert læreplan i norskfaget tatt i bruk. I denne planen blir skjønnlitteratur og sakprosa for første gang likestilt. Flere mener at denne endringen vil føre til et nasjonalt løft som vil hjelpe elevene til å bli reflekterte og kritiske samfunnsborgere (Skovholt & Veum, 2014, s. 15; Tønnesson, 2012, s. 22). På den andre siden av debatten finnes de som mener at revideringen har ført til en usynliggjøring av skjønnlitteraturen (Kjelen, 2014).

Begrepet «skjønnlitteratur» blir ikke nevnt i den nye læreplanen, men er heller byttet ut med begrepet «tekster» om det som skal leses i norskfaget. Det heter blant annet at elevene etter 10.årstrinn skal kunne «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger», «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempletekster og andre kilder» og «gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Kun innenfor emnet «språk, litteratur og kultur» finner jeg et kompetansemål som krever litterær lesing og fordypning «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Dette vil si at lærere i teorien kan velge seg ut noen få skjønnlitterære tekster, og heller bruke sakprosaetekster for å oppnå de aller fleste kompetansemålene i norskfaget (Tollefsbøl, 2014, s. 3). Ved å lese den reviderte læreplanen, finner man at både skjønnlitteratur og lesing har fått en mindre plass til fordel for skriving. Elevene skal ikke lenger lese for lesingens skyld, men for å bli gode skrivere, mens litteraturen skal brukes for å utvikle kunnskap om kulturarven (Tollefsbøl, 2014, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Læreplanen legger heller ikke frem noen overordnet ide om litteraturens verdi, mål eller betydning, slik som man finner for sakprosaen «utvikle evnen til kritisk tenkning [...]», «tilpasse språk og form til ulike formål, mottaker og medier» og «sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Som vi har sett tidligere i oppgaven blir den nye revideringen av norskfaget sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevens lese- og skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes. (Fjeldså, 2016). Mens tidligere læreplaner, som for eksempel L97, har beskrevet hva undervisningen skal inneholde, og hvordan elevene skal arbeide i faget, har vi i dag en læreplan som angir krav til resultater. Denne dreiningen mot vurderbare sluttprodukter kan komme til å styre fagforståelsen i en instrumentell retning, hvis man kun bruker kompetansemålene i planen som rettesnor for faget (Aase, 2005b, s. 35). I tillegg viser undersøkelser gjort i nordiske klasserom at skjønnlitteraturen må vike for andre av fagets sentrale mål (Penne, 2013, s. 42), noe som kan ses i lys med norskprofessor Jon Smidt sine tanker omkring den reviderte planen. Han mener det har foregått en «ideologisk dreining» i synet på dagens norskfag, et syn som setter kommunikasjon i høysetet. Ifølge Smidt, fører dette til at «litteraturen er i ferd med å gli bort fra norskfaget [...] Faget har alltid hatt en språkside og en litteraturside, men nå ser vi at kommunikasjonsdelen overkjører litteraturdelen.» Hovedproblemet, slik Smidt ser det, er at når læreplanen vektlegger kommunikasjonsdelen, slutter man samtidig å sette tekster inn i en større sammenheng (Sakprosasiden, 2014).

Smidt (2014) stiller seg spørsmålet om hva vi egentlig skal med litteratur i en skole som i hovedsak er preget av ferdigheter og tester. Svaret hans er at flere argumenterer for at skjønnlitteraturen kan hjelpe elevene med å øve opp deres leseforståelse, leseferdigheter og literacy. Men er dette hele bildet? I det kommende avsnittet ønsker jeg å argumentere for flere grunner til hvorfor vi bør arbeide med skjønnlitteratur i skolen.

3.2 Hvorfor skjønnlitteratur?

3.2.1 Literacy eller nytelse?

Røskeland (2015) mener at arbeid med skjønnlitteratur både er samfunnsnyttig og bra for elevens utvikling som tenkende mennesker, samtidig som det kan gi gode leseopplevelser og ren nytelse. Hun sier at elever som diskuterer skjønnlitteratur, blir oppmerksomme på ulike tolkninger og hvordan språket fungerer. Litteraturen kan på denne måten gjøre elevene til retoriske bevisste lesere, og gi «dem et forråd av tanker og erfaringer som de etter hvert kan bruke i sin egen tenkning» (Røskeland, 2015). Litteraturarbeid kan gi elevene innsikt i andre mennesker og tider, men også i seg selv og sin egen måte å tolke verden på (Røskeland, 2015). Skjønnlitteraturen har en sentral plass i skolen i kraft av å

være skjønnlitteratur, og det er mulig å argumentere for skjønnlitteraturen på ”litteraturens premisser”, mener Røskeand (Røskeland, 2014, s. 196). Argumentasjonen mot dette synet er at sakprosa har like stor innvirkning på språk, samfunn og tenkning som det skjønnlitteratur har. Ove Eide (2010) mener at skjønnlitteraturen fortsatt har en for sterk posisjon sammenlignet med sakprosa, da de fleste tekstene elevene møter i hverdagen, er sakprosa. Følger man denne argumentasjonslinjen vil man finne at sakprosa er mer nyttig og relevant å lese enn skjønnlitteratur, og i dagens læreplan er det nytteverdien som står i fokus (Eide i Røskeland, 2014, s. 203).

Atle Skaftun (2016, s. 13) har gjort et forsøk på å synliggjøre nytteverdien han mener skjønnlitteraturen rommer. Han mener arbeidet med skjønnlitteratur kan «kaste lys over vår forståelse av leseferdighet og literacy». Skaftun argumenterer også for at skjønnlitteratur egner seg til skolens arbeid med å utvikle kyndige lesere til samfunnet. Arbeidet med skjønnlitteratur er kanskje ikke nyttig i seg selv, men burde ha en sentral plass da skolen er et øvingsrom for livet. Hvis man setter skjønnlitteraturen inn i et slikt perspektiv representerer den en kunnskapsbank som har verdi hvis vi ser det i sammenheng med skolens langsiktige dannelses mål (Skaftun, 2016, s. 17).

Anne Lise Straube Fjeldså (2016) er ikke opptatt av skjønnlitteraturens nytteverdi, slik Skaftun er, men mener at lærerens hovedoppgave i forhold til lesing er å vekke leseglede hos elevene, slik at de vil utforske den litteraturen som gir dem innsikt, inspirasjon og forståelse om andres følelser, både i samfunnet, og i språket. Videre skriver hun at ingen formidling av litteratur kan måles i nytteverdi eller gi øyeblikkelige ferdigheter. Og det er kanskje nettopp derfor viktigheten av skjønnlitteraturen er så vanskelig å forsvare, men også derfor så viktig?

3.2.2 Dannelsesaspektet

I artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* (2011) knytter Per Thomas Andersen litteraturbegrepet til dannelsesaspektet. Litteraturarbeidet i norskfaget er en viktig del av det vi gjerne kaller skolens dannelsesprosjekt. Dannelsesbegrepet er knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt. Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttryksformer handler i stor grad om å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Samtidig er dannelsesbegrepet knyttet til å utvikle en egen identitet, til å reflektere over egne og andres verdier og til å

delta i ulike kulturelle fellesskap. Skolens dannelsoppdrag representerer et underliggende kollektivt og demokratisk prosjekt. Danning er en viktig samfunnsoppgave som alle individer skal få mulighet til å ta del i gjennom systematisert opplæring i skolen (Aase, 2005b, s. 37). I artikkelen hevder Andersen at Opplæringsloven søker å utdanne for demokrati, kultur og individ (Andersen, 2011, s. 17). Det han derimot mener har en for svak posisjon er det globale perspektivet, det emosjonelle grunnlag for holdninger og livspraksis og imaginasjonsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap. For å bøte på disse manglene sier Andersen at skjønnlitteraturen kan stå til tjeneste. I artikkelen stiller han seg spørsmålet «om det fins gode pedagogiske og samfunnsmessige grunner til hvorfor alle skal lese litteratur i forbindelse med sin oppæring» (Andersen, 2011, s. 17). For å svare på sitt eget spørsmål bruker han skjønnlitteraturen for å vise hvordan denne kan være til hjelp i opplæringen i fellesskap, følelser og fantasi. Han mener at disse begrepene er viktige for opplæringen og innlemmingen av de unge i samfunnet og kulturen i dag. Og det er her Andersen mener at man kan bruke litteraturen i et dannelsesperspektiv (Singstad, 2013, s. 9-10). Tidligere var nasjonalstaten det samlende fellesskapet, hevder Andersen. Nasjonalstaten var både rammen og målet for opplæringen. I dag lever vi i en globalisert verden, hvor vi har fått et nytt fellesskap, det globale fellesskapet som tildeler enhver et dobbelt fellesskap. Dette kaller Andersen «det kosmopolitiske fellesskapet» (Andersen, 2011, s. 17-18). Vi er alle borgere av polis, bystaten og kosmos, det globale samfunn. Verden er blitt sånn at det er tvingende nødvendig at vi tar ansvar for begge våre borgerskap, vår lille verden og vår store verden. Det blir dermed viktig å utvikle en kosmopolitisk empati. Transnasjonale perspektiv må få plass, og her mener Andersen at litteraturen har en sentral stilling. Litteraturen er transnasjonal ved hjelp av oversettelser og vandremotiver og gjennom reiseskildringer. Han mener at alle disse aspektene bør få en mer sentral plass i litteraturundervisningen. Dette for å tilpasse skolen og utdanningen til dagens globale samfunn (Andersen, 2011, s. 18-19).

Videre hevder Andersen at lærerplanen har glemt den viktigste av de grunnleggende ferdighetene, evnen til å være var for andre sine følelser, empati. Han mener at denne evnen er helt avgjørende for å kunne delta i et demokratisk samfunn og utvikle «det empatiske individ» (Andersen, 2011, s. 19-20; Singstad, 2013, s. 10). Her kan skjønnlitteraturen være til stor hjelp. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov (Andersen, 2011, s. 20). Dette har mange likhetstrekk med den amerikanske filosofen Martha Nusbaums tanker om

skjønnlitteratur. Ifølge Nussbaum (1997) vil lesere av skjønnlitteratur utvikle evnen til narrativ imaginasjon, altså evnen til å forstå en annen person sine historier, ønsker og drømmer. Mennesket har et grunnleggende behov for å forså verden man lever i og denne prosessen starter ved fødselen og avsluttes ved døden (Nussbaum i Syversen, 2016, s. 27). Martha Nussbaum skisserer ulike faser for hvordan litteraturen er med på å kultivere mennesket. Felles for alle fasene er at litteraturen fører oss inn i en fiktiv verden. Denne fiktive verdenen gir oss mulighet til å oppleve andre mennesker sine tanker, følelser, historier og drømmer, og slik utvikler vi empati (Syversen, 2016, s. 27). Dette mener også den franske filosofen Paul Ricoeur (1984). Men han legger i tillegg til et annet aspekt, nemlig forståelsen av seg selv. I likhet med Nussbaum mener Ricoeur at vi forstår oss selv gjennom andre, og han mener at skjønnlitteraturen og da spesielt romaner, med sin narrative struktur, er vesentlig for å forstå mennesket. Men skjønnlitteraturen hjelper også enkeltmennesket til å forstå seg selv, men for å utvikle denne selvforståelsen er det nødvendig å lese litteratur. Ricoeur sier det så fint:

Hva ville vi visst om kjærlighet og hat, om etiske følelser, og generelt sett om alt som vi kaller selvet, hvis det ikke hadde blitt språkliggjort og artikulert gjennom litteraturen (Ricoeur, 1984, s. 16).

Suzanne Keen skriver også om litteratur og empati i boken *Empathy and the novel* (2007). Hun mener litteraturen kan gjøre oss til bedre mennesker. Dette skjer gjennom at vi som lesere tar andre sin rolle i leseprosessen. Empati gjør oss mindre egoistiske og dømmende, mer forståelsesfulle, flinkere til å sette oss inn i andre menneskers situasjon, og vi sympatisere mer med stigmatiserte grupper. Men det er også slik at vi noen ganger føler medlidenhet eller sympati til «feil» person. Dette er ikke noe negativt mener Keen, heller tvert om. Det kan hjelpe oss med å utvikle horisonten vår:

Isn't the whole point of empathy to find it in ourselves to feel for others we normally wouldn't ordinarily identify with? ... Isn't it our empathy for fools, villains and other unattractive types that deepens our understanding, in that, against our inclinations, we identify certain aspects of their humanity with our own? (Keen, 2007, s. 74).

Forestillingsevnen eller imaginasjonsevnen er også en grunnleggende ferdighet, skal vi tro Andersen. Det handler om evnen til å «kunne forestille seg noe annerledes enn det er for meg selv» (Andersen, 2011, s. 22). Det handler om å se tingene fra en annen synsvinkel enn ens egen. Dette mener Andersen er grunnleggende for å leve i enhver form for fellesskap. Imaginasjonsevnen er viktig på mange nivåer. Det beror blant annet imaginasjonsevnen om man er i stand til å se verden fra en historisk vinkel eller med et

fremtidig blikk. Evnen til å se for deg dystopier eller utopier er, ifølge Andersen, sannsynligvis avgjørende for hvordan kommende generasjoner skal kunne takle det fremtidige risikosamfunnet (Andersen, 2011, s. 22). Litteraturen vil kunne gi svært gode muligheter til å trene og utvikle denne evnen. I slike sammenhenger blir det viktig å utfordre perspektivene elevene sitter inne med ved å stille reflekterende og åpne spørsmål som fører til undring og ettertanke. Andersen mener også at fantasi er nødvendig for fremtiden, og det er derfor avgjørende at elevene utvikler denne kompetansen i nåtiden (Andersen, 2011, s. 22; Singstad, 2013, s. 10).

Også Laila Aase skriver om dannelsingsaspektet i norskfaget. I artikkelen *Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid* (2005b) skriver hun om tekstlesning og tekstkulturer, som hun mener direkte kan knyttes opp til arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Hun viser til Wolfgang Klafkis begrep om kategorial danning:

det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene. Det handler om å «mestre tekstkulturen og å forstå den gjennom å ha utviklet en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen. Og det dreier seg om å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen (Aase, 2005b, s. 39).

Dette krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, og som gir elevene mulighet til å være med på å skape kultur og identitet. Men skal kunnskapsstoffet virke dannende, mener Aase slik som Andersen, at elevene må bli utfordret i sin tenking. Det handler om å mestre tekstkulturen og å «forstå den gjennom å ha utviklet en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen» (Aase, 2005b, s. 39; Wikispace, 2014). Litteraturlæsning virker dannende når tekstene gir leseren stoff som kan brukes til å tenke med eller mot. Om tekstene virker slik, har å gjøre med både kvaliteten på teksten og lese måten. At mennesker har en tendens til å ville tilbakeføre det de møter til noe kjent for å forstå det, har blitt hevdet gjennom hele vår historie, og det er et sentralt poeng både innenfor leseforskning, kognitiv orientert leseforskning og litteraturteorien siden Aristoteles levetid (Aase, 2005b, s. 39). Iser (1972) sier at dersom tekster skal kunne fungere som litteratur, må teksten verken være så lett at den fører tilbake til noe kjent uten at det krever tenkning, eller kreve så mye at leseren gir opp og lukker boka. Kunsten er å finne en god balanse mellom det fremmede og det som er kjent (Iser i Røskeland, 2014, s. 198)

Men danning handler også om å «problematisere samfunnet som totalitet», skal vi tro Jon Hellesnes (2002, s. 48). Det handler om å sette spørsmålstegn ved vår levemåte og eksistens, og ikke uten videre godta stående sannheter i samfunnet, altså å ha en kritisk holdning (Sandvold, 2015, s. 5). Nussbaum (2010) mener at skjønnlitteraturen kan hjelpe

oss med å trene opp en slik holdning. Litteraturen lar oss med fantasiens hjelp erfare fremmede liv og tankesett, og på denne måten åpne opp tenkingen vår mot mangfoldet i verden. Vi kan være både uenig og enig med verdiene i de nye verdene litteraturen viser oss. Det viktigste er at vi blir bevisst at det finnes ulike måter å forstå verden på (Nussbaum i Orienteringsforsøk, 2011).

Jeg vil også vise til Bodil Kampp (1998). Hun har arbeidet med barnelitteratur og har vært opptatt av litteraturens forhold til livet. Kampp har stilt spørsmålet om hvilket bilde av livet den litterære teksten presenterer, og hvordan leseren får hjelp av litterære tekster i oppbygning av identitet og selvforståelse, og er således opptatt av litteraturundervisningens betydning for dannelse. Kampp forstår dannelse som «en aktiv, dynamisk prosess hvor skolen skal hjelpe elevene til at danne seg selv (Kampp i Skardhamar, 2011, s. 60). Hun legger vekt på at elever bør veiledes til å forholde seg erkjennende til den litterære teksten. Litterær erkjennelse kan forstås som en spiral som starter ovenfra. Man vender tilbake til det samme punktet for i neste omgang å få en dypere innsikt i teksten og i måten teksten utnytter sine virkemidler på (Kampp i Skardhamar, 2011, s. 61). Kampp mener som Ricour at eleven må kunne se litteraturen i forhold til sitt eget liv og sine erfaringer, og slik øke sin erkjennelse. Litteraturundervisningen står derfor, ifølge Kampp, i nær sammenheng med skolens dannelsingsprosjekt.

Jeg har nå argumentert for ulike grunner til hvorfor det er viktig å arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Spørsmålet er da, hvordan kan man gjøre dette?

3.3 Hvordan undervise i skjønnlitteratur

3.3.1 Høytlesing

Den gode høytlesingsstunden fungerer på alle klassetrinn hvis læreren har brukt god tid på å planlegge den og satt den inn i en sammenheng. Det gir hele klassen en felles leseopplevelse og et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur (Lillesvangstu, Tønnessen, & Larssøn, 2007, s. 49). (Dette vil bli diskutert nærmere i avsnittet om den litterære samtale.) I tillegg skapes en nærhetssituasjon som er givende for alle parter (Hennig, 2010, s. 126). Utdfordringen med denne metoden er å finne en bok som appellerer til flest mulig elever. Fordelen er at høytlesing både passer til lesesvake og lesterke lesere. For lesesvake lesere åpner den for å møte mer krevende tekster enn de vanligvis kan make rent leseteknisk. Mens for de sterke leserne gir høytlesingen bredere mulighet

for å gå inn i dialog med lesere som har andre erfaringer å møte tekster på enn dem selv. For hele gruppa skaper høytlesing en følelse av fellesskap som potensielt kan løfte lesegledden for alle (Lillesvangstu et al., 2007, s. 49-50). I tillegg er det mye som tyder på at høytlesing generelt virker motiverende for elevenes leselyst. Et studie gjort av Mary Duchein og Dona Mealey (1993) viser at elever som ble lest høyt for helt opp i den videregående skole, hadde stor glede av dette, pluss at det hadde positiv innvirkning på elevenes holdninger til lesing (Duchein & Mealey i Roe, 2011, s. 129).

Når det gjelder rammene rundt lesingen, er det viktig å lage noen tidsrom som er skjermet fra forstyrrelser, sier Hennig (2010, s. 172). Høytlesingen bør være noe mer enn pauseunderholdning eller «pausefyll» mens elevene spiser matpakkene sine. Den bør være sakens kjerne, slik at elevene opplever at den er viktig nok til å få sitt eget rom. I tillegg fungerer høytlesingsboka best når den blir lest sammenhengende. I begynnelsen er det viktig å sikre seg at elevene kommer inn i handlingen i boka og utvikler et engasjert forhold til den. I denne fasen kan det være formålstjenlig å sette av litt tid til lesestopp og refleksjoner. Etersom man beveger seg lenger ut i boka vil det være naturlig å lese større deler i sammenheng (Lillesvangstu et al., 2007, s. 50).

Hennig (2010, s. 172) mener det er viktig at alle elevene får erfare litteratur på en forbilledlig måte. Når man leser høyt, kan man bruke en rekke ulike muntlige virkemidler som gjenspeiler forfatterens skriftlige virkemidler. Gjennom stemmebruk, intonasjon og kroppslige gester kan man formidle spenning, undring, humor, ironi og alvor. Man kan gjøre teksten levende.

En tekst som er formidlet gjennom høytlesing, byr på andre muligheter i samtalen enn når elevene leser hver for seg, fordi læreren alltid vil tolke teksten underveis, poengterer Hennig (2010, s. 172). Dette behøver ikke å være negativt, men man må være oppmerksom på at det kan føre med seg noen utfordringer. Ved egenlesing kommer hver enkelt elev til teksten uten at den først har blitt filtrert gjennom lærerens horisont, noe som tilsier at den samme teksten vil bli lest på en rekke ulike måter. Så sant elevene er i stand til å lese teksten og det blir utviklet en genuin transaksjon mellom tekst og leser, vil de få en annerledes litterær erfaring enn ved å høre på at læreren leser teksten. Dette mener Hennig er viktige tanker å ta med seg i arbeidet med høytlesing i klasserommet. En annen utfordring tilknyttet høytlesing er at lærere ofte overveldes av hvor mange og ulike tanker elevene har om det de leser. «Når tankene slippes fri, befinner lærer og elever seg med ett i et spennende og krevende landskap» (Lillesvangstu et al., 2007, s. 51). Flere lærere har uttrykt at det er vanskelig å kommentere elevenes innspill på en nyttig og god

måte. Her foreslår Lillesvangstu et al (2007, s. 51) at leseloggen kan være et nyttig redskap. Leseloggen gir elevene mulighet til å sette ord på sine leseopplevelser og på problemer som oppstår i møte med teksten. Innholdet i leseloggen kan også deles med medelever. Dette kan for eksempel skje ved at klassen samles i mindre grupper, der hver elev presenterer en utvalgt del av loggen sin. Gruppen kan diskutere de ulike lesingene som loggene gjenspeiler, og da gjerne med utgangspunkt i likheter og ulikheter. Deretter kan gruppene presentere en rapport av denne diskusjonen for resten av klassen, noe som gir en fin mulighet for alle i klassen til å se ulike måter å lese på (Hennig, 2010, s. 205-206). Ved bruk av leselogg for læreren tid til å gi gode tilbakemeldinger på elevenes tanker, meninger og spørsmål ved det de har lest. Hensikten er ikke at læreren skal skrive lange og omstendelige kommentarer, men heller stille gode spørsmål som åpner for elevens videre tenkning. I tillegg gir leseloggen læreren en gylden mulighet til å tilpasse opplæring og gi særskilt oppmerksomhet til den enkelte elev sine innspill (Lillesvangstu et al., 2007, s. 40). En annen metode som ofte brukes i arbeid med høytlesing, er lesestopp. Lesestopp handler om at læreren har lagt inn planlagte stopp i lesingen for å få frem elevenes tanker og refleksjoner omkring teksten som blir lest. Fokuset ligger på selve teksten, det er handlingen som står i sentrum. Lesestopp kan bidra til å fylle ut tomme rom i teksten, for eksempel knyttet til hovedpersonens tanker og følelser, eller for å skape forventninger til det som leses (Karlsen, F, 2014). Å stille spørsmål er en mye brukt metode i arbeid med lesestopp. Astrid Roe (2011, s. 95) skisserer opp fire ulike spørsmålsgrupper som kan være effektive å bruke. Hver spørsmålsgruppe henger sammen med konkrete kognitive operasjoner som elevene tar i bruk når de skal finne svar på spørsmålene. I tillegg består hver spørsmålsgruppe av ulike stikkord eller signalord som signaliserer hensikten med spørsmålene og hva de fokuserer på. Nedenfor følger en oversikt over de ulike spørsmålsgruppene:

Informasjonsspørsmål.

Signalord: hvem, hva, hvor, når?

Kognitive operasjoner: nevne, definere, identifisere og utpeke.

Refleksjonsspørsmål med utgangspunkt i teksten.

Signalord: hvorfor, hvordan, på hvilken måte?

Kognitive operasjoner: forklare, finne sammenhenger, sammenlikne og kontrastere.

Refleksjonsspørsmål som utfordrer teksten.

Signalord: visualiser, lat som om, tenk deg at, foregrip, hvis, så.

Kognitive operasjoner: foregripe, lage, hypoteser, trekke nye slutninger, rekonstruere.

Refleksjonsspørsmål for å vurdere teksten.

Signalord: forsvar, bedøm, begrunne, hva mener du?

Kognitive operasjoner: forsvare, bedømme, begrunne.

Det er viktig at læreren varierer de ulike spørsmålstypene. Forskning har vist at når elevene blir vant til visse type spørsmål fra læreren, vil dette etter hvert prege elevenes leseforståelse og hva de husker av teksten. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på hva som er hensikten med spørsmålene han stiller, slik at de bidrar til å fremme ulike lese måter og lesestrategier hos elevene (Roe, 2011, s. 94).

3.3.2 Den litterære samtale

I boka *Litteraturundervisning* (2011) skriver Anne-Kari Skardhamar om måter og grunner for hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget. Hun poengterer at det er viktig at litteraturundervisning ikke bare skal handle om å få elevene til å lese, men også at lesingen må følges opp slik at elevene opplever å få noe ut av det de har lest (Skardhamar, 2011, s. 72). Skardhamar mener at en god måte å følge opp elevene er gjennom litterære samtaler. I skolen er litterære samtaler klassesamtaler eller gruppesamtaler som uttrykker elevenes leseerfaringer, og som har som mål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Denne type samtale utvikler evnen til å lytte og føre dialog. På denne måten kan man skape en møteplass som virker samlende for elevene og gir de mulighet til å møte tekster de ellers ikke ville lest (Fjeldså, 2016). Samtalen kan øke engasjementet for lesing hvis elevene opplever at deres stemmer, synspunkt og erfaringer blir hørt og besvart (Nielsen, 2014). Slik kan den litterære samtalen bidra til å gjøre klasserommet om til et mangfoldig fellesskap, der elevene kan «utvikle selvstendighet og respekt i en balanse mellom egne synspunkt og påvirkning fra andre» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette mener Aiden Chambers (1993) er helt avgjørende for å kunne gjennomføre en vellykket samtale. Han hevder at litteratursamtalen fungerer best når den har «karakter av reell invitasjon til utveksling av synspunkter». Videre påpeker han at hvis den enkelte elev skal kunne delta og utvikle seg gjennom samtalen, er det viktig at de får fortelle om det de har på hjertet (Chambers i Lillesvangstu et al., 2007, s. 52). Aase (2005) deler også samme forståelse. Hun påpeker at vi blir klar over hva vi mener og opplever når vi ytrer det. Reaksjonene fra andre fører videre til at egne opplevelser, erfaringer og tolkninger av tekster blir tydeligere for en (Aase i Kverndokken, 2012, s. 40). At dette gir gode vilkår for læring, er synspunkter som kan knyttes til sosiokulturelle læringsteori (blant annet Wertch,

Vygotsky, Bakhtin, Säljö, Dysthe) der hovedtanken er at læring skjer i interaksjon med andre i språklig samhandling. Gjennom den litterære samtale får elevene mulighet til å utvikle sin egen forståelse av teksten gjennom å språklig gjøre den (Aase, 2005a, s. 107). Dette gir mulighet til å møte nye sider ved teksten man kanskje ellers ville ha oversett, et begrep Iser omtalte som «konstituering av den lesende» (Iser, 1994, s. 255; Øien, 2009, s. 41). Judith Langer mener at den litterære klassesamtalen er en god arena for elevene til å øve seg i å uttrykke sin foreløpige og utvidede forståelse av en skjønnlitterær tekst. Lærerens tilrettelegging av den litterære samtalen er avgjørende for om elevene blir tilstrekkelig utfordret til å tenke litterært om en skjønnlitterær tekst, og på den måten bli utfordret i sin utvikling som litteraturlesere- og tenkende individer (Sommervold, 2011). Samtidig skriver Utdanningsdirektoratet (2013a) at målet med de litterære samtalene ikke er å komme frem til en unison tolkning, men heller en felles erfaring av at tolkninger kan styrkes, endres eller nyanseres i møte med andre tolkninger, og at ulike tolkninger kan finnes side om side. De mener derfor det er helt avgjørende at læreren ikke sanksjonerer elevenes tekstopplevelser, erfaringer eller tolkninger fra et rett-galt perspektiv, men heller legger til rette for videre diskusjon og samtale omkring teksten. Da vil også elevene oppleve at deres meninger og tanker blir tatt på alvor, noe som er avgjørende for å skape læring i slike litterære samtaler. Det blir i denne sammenheng viktig at læreren stiller spørsmål som åpner for refleksjon og undring hos elevene. Autentiske spørsmål kan være eksempler på dette. I sin bok *Det flerstemmige klasserommet* (1995, s. 57) skriver Olga Dysthe at autentiske spørsmål ikke har noe gitt fasitsvar, men oppfordrer til refleksjon hos leseren. Autentiske spørsmål er åpne, i motsetning til spørsmål som allerede har gitte svar, og derfor defineres som lukkede. Åpne spørsmål gjør den litterære samtalen mer interessant for alle parter, og de gir mulighet for større personlig initiativ og engasjement fordi svarene har større «herredømme over sitt eget svar». Svarene blir i større grad en egen tekst, og det vil komme flere alternative svar som kan skape mer spennende og flertydige fellestekster (Kverndokken, 2012, s. 43). I tillegg til å være åpne, kjennetegnes også autentiske spørsmål ved at læreren ikke har det korrekte svaret. Man spør fordi man ikke vet. Dysthe (1995, s. 58) understreker at autentiske spørsmål er helt avgjørende i dialogisk undervisning fordi de får elevene til å tenke og reflektere, og ikke bare reprodusere. Hun peker også på at i arbeidet med autentiske spørsmål er det lærerens oppgave å følge opp elevens svar ved opptak og høy verdsetting. Ved opptak løfter læreren frem og tydeliggjør elevens innspill. Lærerens jobb å inkorporere elevens svar i et nytt spørsmål eller i den videre samtalen. Dysthe (1995, s. 58) legger også vekt på at

opptaksbegrepet kan benyttes når elevene inkorporerer andre elevers svar inn i egne bidrag til samtalen. Samtalene vil ofte foregå mellom elevene, og vil ikke nødvendigvis ha en struktur hvor samtalen går fra elev til lærer og tilbake til elevene hver gang det dukker opp et nytt bidrag i samtalen (Buskerud & Roberg, 2014, s. 50). Å ta i bruk elevenes svar vil derfor være et nyttig virkemiddel, både for å føre samtalen videre, men også for å anerkjenne elevenes svar og innspill (Skardhamar, 2011, s. 80). Høy verdsetting innebærer at læreren tar det eleven sier på alvor og bruker det videre i undervisningen. Læreren anerkjenner elevenes svar på en måte som viser at svaret er et viktig innspill til samtalen. Dysthe presiserer at tilbakemeldinger som « fint», «flott» og «bra», ikke er tilstrekkelig nok i denne sammenheng, og vil heller være en lav verdsetting av elevenes svar (Buskerud & Roberg, 2014, s. 51; Dysthe, 1995, s. 59). På denne måten hører opptak og høy verdsetting sammen og skaper en «en dynamisk dialog om det leste, der læreren ser elevene som viktige kilder til kunnskap» (Lillesvangstu et al., 2007, s. 52-53). Utfordringen med den litterære samtalen er, ifølge Skarstein (2013), at elevenes personlige og private opplevelser ofte overskygger den faglige funderte lesingen av teksten. (Disse funnene refererte jeg også til i kapitlet: Tidligere forskning.) Det er derfor viktig at elevene kommer forbi sine personlige meninger, tolkninger og assosiasjoner i disse samtalene og at man legger til rette for en litteraturundervisning hvor elevene utvikler et metaspråk, som blant annet finnes i litteraturfaget (Røskeland, 2014, s. 197). Samtidig er det viktig at elevene har lest masse slik at de er i stand til å kjenne igjen intertekstuelle referanser av ulike slag. På denne måten får elevene tilgang til det litterære ved tekstene, det som gjør litteratur til litteratur (Røskeland, 2014, s. 197).

3.3.3 Forestillingsverdener

Ordet forestillingsverdener viser til den oppfattelse og forståelse som en leser har av en tekst på et gitt tidspunkt. Sagt på en annen måte, resultatet av den pågående prosessen mellom jeget og teksten (Ulland, 2010, s. 31). I boken *Litterära föreställingsvärldar* (2005) skriver Judith Langer om hvordan ulike tekstverdener oppstår hos lesere. Hun sier at:

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter (Langer, 2005, s. 23).

Videre legger hun vekt på at forestillingsverdenene er dynamisk satt sammen av ulike idéer, bilder, forventinger, spørsmål og argumenter som fyller våre tanker når vi leser,

skriver eller diskuterer. Leseren danner seg forestillinger og forventninger både på vei inn i teksten, under selve lesingen og etter at lesingen er avsluttet. En forestillingsverden befinner seg alltid i forandring eller i en tilstand som er åpen for forandring. Når vi leser blir visse ting uinteressante, mens andre aspekter kommer til. Til og med etter at boken er avsluttet forandres leserens forestillingsverdener gjennom nye tanker og refleksjoner. Nye idéer kan komme fra teksten selv, fra leseren, eller fra andre hendelser eller mennesker leseren diskuterer teksten med. Slik forandres oppfatningen av helheten, som igjen vil føre til ny forståelse av teksten. Noen idéer vil være gjeldene ved tekstens slutt, mens andre forsvinner fordi de ikke lenger ikke har betydning for tekstens mening (Langer, 2005, s. 23-24; Ulland, 2010, s. 32).

Langer hevder at mennesker har ulike valgmuligheter når de skal utvikle sine tolkninger. Disse mulighetene kaller Langer for faser, og disse er helt avgjørende for å bygge forestillingsverdener (Ulland, 2010, s. 32). Hun skiller mellom fire ulike faser: 1: Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden», 2: Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden, 3: Å stige ut og tenke over det man vet 4: Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen. I det følgende kommer en presentasjon av de ulike fasene.

Fase 1: Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden.

I den første fasen er leseren utenfor teksten og prøver å danne seg forestillinger om hva han tror teksten kommer til å handle om. Siden leseren har nokså lite informasjon om teksten, tar han til seg alle ledetråder for å skape orden av det lille vi vet. I denne fasen utvikler leseren som regel forestillingsverdener basert på egen kunnskap og erfaringer. Dette gjøres for å skape innledende oppfatninger om karakterene, handlingen, miljøet og for å nøste opp i hvordan alle disse faktorene forholder seg til hverandre. Det er viktig å understreke at denne fasen ikke bare er fruktbar i starten av lesingen, men brukes gjennom hele lesingen for eksempel når en ny person blir presentert, noe uventet dukker opp og gjør leseren forvirret eller hvis leseren har problemer med vanskelige ord og uttrykk. Når dette skjer, søker leseren etter startpunktet for å kunne rekonstruere forestillingsverdenen på en måte som minner mest mulig om den tidligere versjonen (Langer, 2005, s. 31-32; Ulland, 2010, s. 33).

Fase 2: Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden.

I denne fasen er leseren fordypet i tekstverdenen. Han bruker all den kunnskapen han har om teksten, seg selv, livet og verden for å utforme og koble sammen hva han tror teksten handler om fyldigere. Leseren danner også slike forestillinger gjennom hypoteser om hva

han tror kan komme til å skje videre i handlingen. Slike forestillinger kan komme til uttrykk ved at leseren danner seg et indre bilde av hvem personene i fortellingen er: den snille jenta, den skumle ulven, den slemme stemoren, og så videre. Disse forestillingene blir dannet med utgangspunkt i hvordan karakterene er beskrevet, handlingene deres, men også på bakgrunn av fargevalg og synsvinkler i bildebøker (Håland & Hoel, 2016, s. 25; Langer, 2005, s. 33; Ulland, 2010, s. 33).

Fase 3: Å stige ut og tenke over det man vet.

Denne fasen skiller seg fra de øvrige fasene. I de andre fasene anvender leseren sin kunnskap og erfaring for å skape mening og orden i teksten. I denne fasen lager leseren forestillinger ved å koble teksten til noe kjent. Slike forestillingsverdener er ofte knyttet til tematikk og det teksten dreier seg om, eller kunnskaper leseren har om seg selv og verden (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005, s. 33).

Fase 4: Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen.

I denne siste fasen distanserer leseren seg fra forestillingsverdenen og reflekterer over den. Leseren objektiviserer sin forståelse, sin leseopplevelse og selve teksten. Han søker å se teksten i et mer analytisk perspektiv. Det er derfor ikke uvanlig å koble teksten opp til andre tekster man har lest, eller retter fokuset mot forfatterens håndverk, på tekstens struktur og andre litterære elementer. I denne fasen blir leseren en kritiker, bevisst spenningen mellom forfatterens verden og sin egen (Håland & Hoel, 2016, s. 26; Langer, 2005, s. 34-35; Ulland, 2010, s. 33-34).

Langer presiserer at disse fasene ikke er lineære, man kan bevege seg mellom de slik man ønsker, og kan når som helst vende tilbake til de ulike fasene. Det kan godt tenkes at leseren ikke er innom alle fasene, men at hovedfokuset ligger på en eller to av dem. Også etter at lesingen er slutt kan leseren veksle mellom de ulike fasene, for eksempel i arbeide med litterære samtaler (Langer, 2005, s. 35; Ulland, 2010, s. 32). For lærere kan Langers teori om forestillingsverdener inspirere og motivere til å lage ulike former for spørsmål i litteraturundervisningen. Dette vil føre til at elevene er sikret en undervisning som inviterer til utforskning og tolkninger av litterære tekster i klasserommet (Håland & Hoel, 2016, s. 26).

3.3.4 Efferent og estetisk lesing

I boken *The Reader, the Text, the poem* (1994) definerer Louise Michelle Rosenblatt to ulike lesemåter, efferent og estetisk lesing. Disse begrepene kan videre knyttes til Bo Steffensen sine begreper, fiktiv og faktiv lesing (Steffensen, 2005, s. 92). Efferent lesing

er lesing hvor målet er å skaffe konkret informasjon fra teksten man leser, og interessen for lesingen ligger utenfor selve teksten. For eksempel kan dette være avisartikler, matoppskrifter og bruksanvisninger. Med estetisk lesing er man opptatt av forholdet mellom leser, tekst og forfatter og hva som skjer under selve leseprosessen. “In aesthetic reading, in contrast, the reader’s primary concern is with what happens during the actual reading event” (Rosenblatt, 1994, s. 24). Her er man interessert i hva tekstens ulike tegn, symboler og metaforer forteller oss og hvordan vi kan bruke våre tidligere erfaringer til skape tolkninger og mening i teksten. Det er selve lesingen som er i fokus, og det leses ikke med et utgangspunkt om å lære, men heller for å ta del i selve historien som blir fortalt, blikket vendes innover i leseren: “In aesthetic reading, the reader’s attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text” (Rosenblatt, 1994, s. 25). For å underbygge sin teori om hvorfor estetisk lesing bør spille en viktig rolle i arbeid med litterære tekster refererer Rosenblatt til den engelske poeten, Samuel Taylor Coleridge, og hans sitat om poetri:

The reader should be carried forward, not merely or chiefly by the mechanical impulse of curiosity, or by a restless desire to arrive at the final solution; but by the pleasurable activity of mind excited by the attractions of the journey itself (Rosenblatt, 1994, s. 28).

Rosenblatt argumenter for at en og samme tekst ofte kan bli lest både efferent og estetisk. Det fungerer som et kontinuum og hun hevder at lesere derfor må gjøre seg kjent med de ulike lesemåtene, slik at de kan gjøre aktive valg ut ifra hvilke teksttyper de står ovenfor (Rosenblatt, 1994, s. 25). Likevel hevder Rosenblatt at litterær lesing alltid er estetisk, fordi leseren samhandler med teksten. Det er umulig å få utbytte av en skjønnlitterær tekst ved å kun lese stikkord eller sammendrag. Opplevelsen ligger i selve lesingen. For å understreke dette viser Rosenblatt til Yeats: How can we know the dancer from the dance?” (Rosenblatt, 1995, s. 266). Dette sitatet viser hvordan både dans og danser er nødvendige for å kunne skape et estetisk uttrykk (Øien, 2009, s. 26). Det samme gjelder for skjønnlitteratur. Leserene må ta del i lesingen for å kunne lese estetisk.

3.4 Oppsummering av teorikapittel

Gjennom dette kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Første del omhandlet skjønnlitteraturens hva. Her tok jeg for meg spørsmålene: hva er skjønnlitteratur? og hva er skjønnlitteratur i dagens skole? Deretter ble det gjort en presentasjon av skjønnlitteraturens hvorfor, der målet var å belyse grunner for hvorfor det er viktig å arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Her ble dannelsesaspektet viet mye plass.

Siste del av kapitlet handlet om hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Her skrev jeg om temaene høytlesing, den litterære samtale, læringsstrategier, forestillingsverdener og efferent og estetisk lesing.

4. Metodekapittel

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil gi et teoretisk innblikk i oppgavens metode, beskrive mine innsamlingsstrategier, samt redegjøre for undersøkelsens etiske utfordringer. I metodekapittelet ønsker jeg både å synliggjøre, beskrive og begrunne valg av metoder. Hensikten er å gi leseren en mulighet til å ta del i forskningen, samtidig som det tilbyr en refleksjon over egen forskerrolle og prosess (Tveiten, 2015, s. 25).

4.1 Metodevalg

I all forskning gjelder det at metoden skal tilpasses formålet. Det vil si at man velger den metoden man mener er best egnet til å utforske, eller gi svar på forskningsspørsmålet sitt (Andersen, 2010, s. 17). Problemstillingen for denne oppgaven handler om hvordan norsklærere arbeider med skjønnlitteratur i grunnskolen. For å finne svar på dette har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ kasusstudie med en fenomenologisk tilnærming til forskningen. Min strategi for innsamling av data er gjennom deltakende klasseromsobservasjon og det halvstrukturerte forskningsintervjuet.

4.1.2 Kvalitativt forskningsdesign

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet og livsverden (Dalen, 2008, s. 15). Ifølge Befring (2015, s. 39) har kvalitative forskningsmetoder relevans i forskning der en søker innsikt i unike fenomener og problemer. Kvalitativ forskning søker fylldige beskrivelser av et fenomen gjennom ord, handlinger og analyse. Fokuset på verbale beskrivelser åpner videre for å fange inn det mulige mangfoldet av lærenes erfaringer av et sammensatt fenomen, en interesse som også sammenfaller med kasusstudiets kjennetegn (Tveiten, 2015, s. 25).

4.1.3 Kasusstudie

Kvalitative kasusstudier har sitt opphav i sosialvitenskapene, og antropologi, historie, sosiologi og psykologi har alle hatt en innflytelse på hvordan kasusstudier blir gjennomført (Postholm, 2005, s. 50). Kasusstudier er definert som «utforsking av et bundet system, et system som både er tids- og stedbundet», men kan også

forstås som «utforsking av handlinger i hverdagslivet der man har muligheter for å studere fenomen i sine naturlige omgivelser» (Postholm, 2005, s. 50). Merriam (1998) forklarer kasusstudier som beskrivende forskning, hvor hun argumenterer for at et slikt studie, ikke bare orienterer forskningsarbeidet mot noen få variabler, men mot mange eller alle variablene i enheten som blir studert. (Merriam i Postholm, 2005, s. 50). Et karakteristisk trekk ved kasusstudier er at de innebærer intensive studier av få personer, intensjoner eller hendelser (Befring, 2015, s. 90), noe som også er tilfelle i mitt prosjekt, der jeg ønsker å undersøke hvordan et utvalg grunnskolelærere arbeider med skjønnlitteratur i norskfaget.

Kvale & Brinkmann (2015) og Postholm (2005), viser begge til Stake (2005) som skiller mellom tre typer ulike kasusstudier: indre kasusstudier, instrumentelle kasusstudier og kollektive kasusstudier. Indre kasusstudier vektlegger å forstå det unike i en bestemt kasus uten å generalisere og sammenligne. Instrumentelle kasusstudier har som mål å bidra til innsikt i mer generelle spørsmål eller for å illustrere en sak, mens kollektive kasusstudier benevnes når mer enn ett kasus er studert (Fåkvam, 2013, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290; Postholm, 2005, s. 52; Tveiten, 2015, s. 25). I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke læreres opplevelser og erfaringer med arbeid av litteratur, og jeg har derfor valgt å benytte meg av et indre kasusstudie med et fenomenologisk inspirert perspektiv.

Et fenomenologisk perspektiv vil ta utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelser og erfaringer. Man er opptatt av hvordan mennesker opplever en situasjon, og hva en føler og tenker som er av betydning i den aktuelle situasjonen, ut fra den forståelse av at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Moustaks (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst (Moustaks i Postholm, 2005, s. 40). Det handler om å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra den enkeltes perspektiv, samt å belyse deres eksakte beskrivelse og få tak i den sentrale meningen (Postholm, 2005, s. 42-43). Jeg ønsker å utforske problemstillingen min ut fra lærernes opplevelsesverden og ved å gi dem en egen stemme hvor deres meninger, historier og opplevelser blir hørt. Jeg vil foreta et dybdedykk, et blikk inn i virkeligheten, et øyeblikksbilde. Min studie griper noen enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som jeg ønsker å finne svar på hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider, en tilnærming innenfor

fenomenologien som kalles psykologisk- fenomenologi (Postholm, 2005, s. 41). Dette er en tilnæringsmåte som blant annet kan gi meg svar på hvordan lærere opplever arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget.

4.1.4 Triangulering

Forskningsdesignet i denne studien er sammensatt av flere metodiske valg. For å forstå hvordan lærere arbeider med skjønnlitteratur i norskundervisningen vil det ikke være tilstrekkelig å kun bruke en metode. Om dette benytter Johannessen et al. seg av begrepet metodetriangulering, som betyr at forskeren samler inn data fra flere metoder for å samle inn analysemateriale (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2011, s. 367). Dette kan videre føre til at tilliten til resultatene styrkes, dersom tilnærmingen fører til samme konklusjoner, eller så kan det oppstå avvik. At resultatet fra ulike metoder eventuelt avviker fra hverandre, behøver ikke å være et problem. Dette kan heller stimulere til nye tolkninger, nyanserte beskrivelser og en mer helhetlig forklaring av den aktuelle problemstillingen (Grønmo i Johannessen et al., 2011, s. 367). Metodene som anvendes i denne oppgaven er deltakende observasjon og kvalitativt intervju. Johannessen et al. (2011, s. 367) mener at observasjoner og kvalitative intervjuer kan brukes som supplerende metoder, for å få svar på problemstillingen eller for å se den fra en annen synsvinkel. I tillegg har intervju og observasjon en utfyllende effekt på hverandre. Man kan dra nytte av at metodene gir grunnlag for ulik data. En kan undersøke om det informantene sier, er det de faktisk gjør, og motsatt. Intervjuet kan brukes til å validere observasjonsmaterialet, og intervjuet kan konfrontere observasjonene. Ved å observere undervisningen før jeg intervjuer informantene vil dette gi meg en mulighet til å stille hensiktsmessige spørsmål, fordi jeg allerede kjenner informantene og feltet (Karstensen, 2014, s. 29-30). Dette vil videre vil gi meg mulighet til å gå dybden på temaet jeg ønsker å undersøke.

4.2 Observasjon

Begrepet observasjon stammer opprinnelig fra latin og betyr å iaktta eller å undersøke. I pedagogisk sammenheng er det imidlertid vanlig å oppfatte begrepet litt snevrere, og da gjerne som oppmerksom iakttakelse, der målet er å observere noe som har pedagogisk betydning (Bjørnseth 2011, s. 32). Et karakteristisk trekk ved denne metoden er at forskeren bruker seg selv som registerings-, vurdering- og

måleinstrument. Dette stiller krav om å være sensitiv, ved å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk. Samtidig forutsettes det at observatøren har evne til objektivitet, og klarer å gardere seg mot de subjektive feiltolkningene som kan oppstå (Befring, 2015, s. 73).

Det finnes to ulike former for observasjon, deltakende og ikke- deltakende observasjon (Befring, 2015, s. 71). I mitt prosjekt vil jeg benytte meg av deltakende observasjon. Jeg har valgt denne datainnsamlingsmetoden fordi den gir meg en unik mulighet til å studere lærerens samhandling og språkbruk uten å påvirke samhandlingen eller talemåten i like stor grad som i et intervju eller i en spørreundersøkelse (Hiis, 2016, s. 31). Dette bidrar til å sikre høy kvalitet i observasjonene, fordi jeg ikke trenger å konsentrere meg om andre oppgaver enn å observere (Bjørndal, 2002, s. 29). Deltakende observasjon åpner for at jeg kan tilegne meg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Jeg kommer nære inn på folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem (Fangen, 2004, s. 30).

Den vanligste rollen innenfor deltakende observasjon er å være en delvis deltakende observatør. Da trer man inn i den sosiale samhandlingen, men holder seg utenfor aktivitetene som utføres i det aktuelle miljøet (Fangen, 2004, s. 103; Stene, 2013, s. 27). Det var nettopp dette jeg ønsket å tilstrebe i mitt feltarbeid. Ved oppstart av timene presenterte meg for de ulike klassene og forklarte samtidig grunnen til hvorfor jeg var der, før jeg satte meg bakerst i klasserommet for å observere lærerens undervisning. På denne måten ble elevene bevisst det nye ansiktet og slapp å undre seg over min rolle i undervisningskonteksten. Om jeg hadde valgt og ikke presentert meg selv i forkant av observasjonene, kunne dette ført til at mye oppmerksomhet ble rettet mot meg i stedet for undervisningen, noe som ville vært uheldig for observasjonene, og selvfølgelig for selve norskundervisningen.

4.2.1 Observasjonsguide

For å kunne analysere og tolke dataene på en tilfredsstillende måte, må disse registreres (Johannessen et al., 2011, s. 131; Karstensen, 2014, s. 34). Det er mange måter å gjøre dette på. Jeg valgte å benytte meg av en ustrukturert observasjonsguide, da jeg på forhånd ikke hadde gjort meg opp en mening om hvilke elementer eller detaljer som skulle observeres. Jeg hadde derfor ikke definert meg kategorier jeg ønsket å undersøke nærmere, men skrev heller ned fyldige og

detaljrike notater av det jeg observerte underveis. Slike observasjoner er ofte nyttige ved at de fremskaffer tilleggsinformasjon om emnet som studeres (Johannessen et al., 2011, s. 131). Under observasjonene skrev jeg ned konkrete hendelser og situasjoner via min private datamaskin, og jeg skrev også ned noen ytringer fra lærerne som jeg ønsket å undersøke nærmere. Johannessen et al (2011, s. 132) skriver at tiden rett etter observasjonen er kritisk fordi det er da forskeren husker best det han har observert. Forskeren bør derfor umiddelbart gå igjennom notatene og gjøre nødvendige utfyllinger. Jeg både renskrev og utdypet notatene mine rett etter observasjonene, for å unngå at verdifull informasjon skulle gå tapt. Ved å lese gjennom notatene etter observasjonene, fant jeg flere funn jeg ønsket å undersøke ytterligere gjennom de kvalitative intervjuene.

Jeg var meget bevisst på å beskrive observasjonene på en objektiv og nøytral måte (Johannessen et al., 2011, s. 131). Forskerens oppgave er å gi en beskrivelse av det som skjedde, ikke gi en vurdering av det (Fangen, 2004, s. 79).

4.2.2 Gjennomføring av observasjonene

Jeg ble godt mottatt av alle informantene, og de aller fleste ønsket en liten prat før selve observasjonen. Her fortalte informanten kort om opplegget de hadde planlagt, og spurte om jeg hadde noen innvendinger på dette. Når det ringte inn gikk vi inn i klasserommet, hvor enten jeg eller informanten kort presenterte hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Deretter ble jeg tildelt en stol og pult bakerst i klasserommet og begynte å notere. Tre av timene jeg observerte var enkelttimer, hvor informantene underviste i en skjønnlitterær tekst, men jeg fikk også være med på en dobbelttime, hvor informanten arbeidet med et gruppeprosjekt, som skulle munne ut i en litterær samtale. De ulike timene vil bli presentert ytterligere i resultatkapitlet. I etterkant av timen avtalte vi tidspunkt og møtested for intervjuet, og jeg brukte tiden imellom på å utforme en intervjuguide basert på observasjonene jeg hadde gjort.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative intervjuet kan karakteriseres som en samtale mellom intervjuer og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd (Thargaard, 2009, s. 89). Metoden søker å forstå intervjupersonens livsverden, samt å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelig forklaringer (Dalen, 2008, s. 14; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Spesielt gjelder

dette for meningen og tolkningen av det fenomenet som skal undersøkes og studeres. Kvale og Brinkman (2015, s. 42) gir inntrykk av at fenomenet bør være en del av intervjupersonenes dagligliv og deres forhold til det.

Det er avgjørende at forskeren er åpen for nye og uventede fenomener, og man bør derfor, så langt det lar seg gjøre, unngå ferdig oppsatte intervju- og tolkningskjemaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Dette var spesielt viktig for meg og mitt studie da jeg skulle intervju flere lærere som sannsynligvis opplever fenomenet skjønnlitteratur på ulike måter, og jeg ønsket derfor å ha muligheten til å kunne stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og forklaringer. Det ble da naturlig å gjennomføre et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet er en planlagt, men fleksibel samtale hvor målet er å innhente beskrivelser av informantens livsverden. Denne intervjuformen følger gjerne en intervjuguide med få, planlagte spørsmål som kan være åpne for endringer og tilpasninger underveis i forskningsprosessen, noe som fører til at informantenes svar kan være åpne og frie (Befring, 2015, s. 75; Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

4.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer man ønsker svar på, eller være en detaljert rekkefølge av nøye formulerte spørsmål. Ved bruk av det semistrukturerte intervjuet vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Rekkefølgen underveis i intervjuet er derimot ikke fastlagt, slik at forskeren har mulighet til å følge informantens fortelling, og likevel sørge for å skaffe seg nok informasjon om de aktuelle temaene som er bestemt på forhånd. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og rekkefølgen er strengt forutbestemt og bindene for intervjueren, eller om det heller er intervjuerens skjønn og taktfullhet som skal være det avgjørende for hvor nær han ønsker å holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for. Det er viktig å utforme spørsmål som fremmer et positivt samspill, holder samtalen i gang og stimulerer intervjupersonen til å snakke utdypende om sine opplevelser, erfaringer og følelser. Spørsmålene bør være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk slik at intervjupersonen oppfatter spørsmålet korrekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

162-163).

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg meg en tematisk guide, bestående av spørsmål og stikkord jeg skulle forholde meg til under intervjuet (vedlegg 1). Guiden ble laget på bakgrunn av det jeg hadde observert i undervisningen og teori jeg hadde fordypet meg i. Intervjuguiden skulle fungere som en «fleksibel huskeliste» med forslag til spørsmål under intervjuene, men skulle ikke være styrende for hva slags spørsmål jeg skulle stille. Eller rekkefølgen på dette (Thorgersen, 2012, s. 12).

For å utføre et vellykket intervju kreves det forberedelser og øvelse. Jeg valgte derfor å teste ut intervjuguiden min på en medstudent. Intervjuet ble deretter korrigert og testet ut på nytt på en annen student. På denne måten fikk jeg øvd meg som intervjuer og testet ut noen av spørsmålene mine.³ Et viktig poeng for meg var at spørsmålene jeg utarbeidet skulle invitere til refleksjon. Utprøvingen med medstudentene gav meg et bilde på hvilke spørsmål som la opp til korte svar, og hvilke som oppfordret til refleksjon og fyldigere svar. Intervjuguiden ble korrigert og tilpasset med bakgrunn i dette (Thorgersen, 2012, s. 12).

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på ledige kontor ved informantens arbeidsplass. Intervjuene foregikk på samme dag, eller dagen etter jeg hadde observert, avhengig av timeplanen til informantene. Jeg startet hvert intervju med å gjenta litt av informasjonen som hadde fremgått i informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut i forkant, og eventuelt diskutere spørsmål de måtte ha omkring dette. For å redusere faren for at informantene skulle gi meg svarene de trodde jeg ville ha, var jeg bevisst på å fremme meg selv som en uavhengig part uten bestemte interesser innenfor de aktuelle temaene (Thorgersen, 2012, s. 14).

Ved gjennomførelse av intervjuene er det brukt lydopptak. Grunnlaget for valget er basert på at jeg ønsket å ha mest mulig blikkontakt med informantene underveis i intervjusituasjonen, og på den måten rette min fulle oppmerksomhet mot informantenes tanker og refleksjoner. Opptakene ble deretter overført direkte til min private datamaskin, hvor de deretter ble omgjort til en skriftlig transkripsjon. (Les

³ Testen ble gjennomført før jeg hadde observert informantene mine, slik at spørsmålene som ble testet var knytte til teorien jeg hadde fordypet meg. For eksempel: Hvorfor mener du det er viktig å undervise i skjønnlitteratur, eller: Hvor mye styrer kompetansemålene litteraturundervisningen din?

mer om dette i neste avsnitt.) Videre analyserte jeg materialet til en lesbar intervjurapport, hvor interessante funn ble drøftet i lys av teorien.

Jeg startet intervjuingen med å spørre informantene om de kunne fortelle litt om timen jeg hadde observert og hvordan de selv synes det hadde gått. Disse spørsmålene fungerte som en slags oppvarmning for å få intervjuet i gang. Deretter fortsatte jeg med å stille spørsmål som inviterte til refleksjon og fyldige svar. For å oppnå disse svarene, var jeg bevisst på ikke å forstyrre eller å legge ord i munnen på informantene. Jeg prøvde også å unngå å ta ordet selv om det ble stille en liten stund. Dette oppmuntret dem til å fortsette å snakke, og dermed reflektere mer omkring spørsmålet de allerede hadde svart på. Under intervjuene var jeg veldig nøye på å vise interesse for svarene informantene kom med, og jeg gav ofte oppmuntrende kommentarer som «ja», «mhm», «akkurat», eller respons i form av et smil eller et nikk. På slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noe informantene ønsket å tilføye, eller om det var andre kommentarer de ville legge til (Thorgersen, 2012, s. 15). Ved dette spørsmålet var det få faglige innspill, men jeg fikk noen kommentarer på at det hadde vært spennende med besøk, og at det bare var å kontakte informantene om det var noe mer de kunne hjelpe til med.

4.3.3 Transkripsjon av datamateriale

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, å transformere. I denne sammenheng gjelder dette oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det. Mengden som transkriberes, og transkripsjonens form, avhenger av materiales natur og formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-207). På grunn av oppgavens økonomiske hensyn har jeg valgt å kun transkribere deler av intervjuene (vedlegg 8).

Jeg har benyttet meg av en transkripsjonsnøkkel som er inspirert av Gail Jefferson (Jefferson, 2004, s. 13-31), hvor jeg har valgt meg ut de tegnene som er av betydning for min oppgave. Siden oppgaven ikke har samtaleanalyse som mål, har jeg valgt å benytte meg av punktum og komma, slik at transkripsjonen skal bli mer leservennlig.

Transkripsjonsnøkkel:

Symbol	Betydning
(0.0)	Tallene i parentes indikerer stillhet/pause målt i tiendels sekunder
<u>Ord</u>	Understreking betyr trykk/ betoning av ord
::	Kolon indikerer forlenget lyd, jo flere kolon, dess lengre lyd
?	Spørsmålstegn betyr stigende/ spørrende intonasjon
(ord)	Ord i parentes indikerer usikker transkripsjon
(())	Doble parenteser inneholder transkriptørens kommentarer
[]	Latter, gestikulasjon

4.4 Utvalg av kasus

Utvalg av antall kasus vil ofte avhenge av datainnsamlingens metodevalg, som i dette prosjektet er observasjoner og intervjuer. I en ideell situasjon, med ubegrenset tid og ressurser, ville man som forsker ha mulighet til å observere og intervju et stort antall informanter for et fyldigere og dypere studie (Tveiten, 2015, s. 31). Da mitt prosjekt er en kvalitativ kasusstudie med masteromfang, har jeg valgt ut fire informanter, fra tre ulike skoler i Buskerud og Østfold.

4.4.1 Utvalgskriterium

Jeg har valgt informanter til prosjektet mitt ut fra prinsippet om purposeful sampling eller strategisk utvalg. Utvalget er strategisk på den måten at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. De er ikke plukket ut for å representere en populasjon, men informanten representerer seg selv (Aspeli, 2015, s. 26; Thargaard, 2009, s. 55; Thorgersen, 2012, s. 12). For meg var det viktig å intervjuere lærere med ulik fartstid i skolen, både menn og kvinner skulle være representert, og de måtte være utdannet norsklærere slik at jeg var sikker på at de hadde grunnleggende kunnskap om skjønnlitteratur, og var bevisst hvorfor en debatt omkring litteraturundervisning er nødvendig (Tabell 1 viser en skjematisk oversikt over informantene.)

4.4.2 Valg av informanter

Dalen (2008, s. 51) beskriver valg av informanter som et særlig viktig tema innenfor kvalitativ forskning. Det er viktig at antallet ikke er for høyt fordi datainnsamling og databearbeiding er tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumateriale gi tilstrekkelig grunnlag for analyse. I teorien finnes det ingen øvre eller nedre grenser for antall intervjuer. Hvor mange informanter som er nødvendig, avhenger av forskningens formål og hensikt. Jeg startet tidlig med å prøve å samle informanter til prosjektet. Allerede i slutten av sommerferien 2016, startet jeg med å sende ut felles mail til flere ungdomsskoler i nærområde. I mailen (vedlegg 2) beskrev jeg opplegget mitt, slik det så ut på daværende tidspunkt, og at jeg ønsket å komme i kontakt med norsklærere som ville la seg observere og intervjuer. Tilbakemeldingene var varierte. Et flertall av skolene forklarte at de allerede var praksisskoler og fikk derfor altfor mange slike henvisninger, og måtte på bakgrunn av dette se bort fra min forespørsel. Flere utrykte mangel på tid. Dette sier kanskje noe om at lærerens hverdag er travel, og at forskningsprosjekt som ikke har relevans for den «daglige drifta» ikke blir prioritert (Kjelen, 2013, s. 24). I tillegg var det mange forespørsler som aldri ble besvart. Jeg fikk likevel en del positive tilbakemeldinger, men flere av disse falt av etter hvert i prosjektet. Jeg prøvde derfor også å nå frem til informanter ved å bruke mitt sosiale «lærernetverk». Jeg spurte om enten de eller noen av deres kollegaer var villige til å stille opp i prosjektet, noe jeg til en viss grad fikk positiv respons på. Jeg endte tilslutt opp med fire informanter, to kvinner og to menn. Følgende er en tabell med oversikt over informantene. Navn på informantene er anonymisert.

Tabell 1:

Informant	Alder	Utdanning	Erfaring som lærer	Klassetrinn
L1	40	Allmennlærer: norsk, matte, historie, KRLE, pedagogikk, kroppsøving, musikk, natur, samfunn og miljø	15 år	8. klasse
L2	28	Allmennlærer: Norsk, samfunnsfag, musikk, KRLE	4 år	10.klasse
L3	25	Grunnskolelærer,5.- 10. klasse: norsk, engelsk, KRLE, spesialpedagogikk.	2 år	8. klasse
L4	51	Norsk, samtidslitteratur, kroppsøving, mat og helse, musikk	29 år	10.klasse

4.5 Kvalitetssikring av materiale

I enhver undersøkelse vil en alltid kunne finne svakheter, faktorer eller perspektiver som ikke er inkludert, eller faktorer som influerer studiet slik at det påvirker dataens gyldighet og pålitelighet (Bjørnseth 2011, s. 24; Johannessen et al., 2011, s. 89). I dette avsnittet vil det fokuseres på hvordan jeg kan oppnå høy grad av validitet og reliabilitet i prosjektet mitt.

4.5.1 Validitet

Validitet defineres som hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2011, s. 408). Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren hovedinstrumentet. Derfor vil validitetsspørsmålet innenfor kvalitativ forskning i stor grad gjelde omfanget av researcher bias. Det kan handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan påvirke persepsjonen og svekke validiteten av data. En forsker vil alltid ha en forut- forståelse som kan påvirke forutsetningene for objektivitet. I mitt prosjekt vil jeg ikke komme utenom min faglig bakgrunn, kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom pensum, forelesninger og praksiserfaringer. Dette reiser forskningsetiske utfordringer med henhold til

kravet om personlig integritet (Befring, 2015, s. 54). For å oppnå høy grad av validitet i denne oppgaven blir det viktig å være en selvkritisk leser og tolker. I arbeidet med funn og analyse er det viktig å redegjøre for hva som er mine tolkninger og hva som er deltakernes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er deltakernes utsagn og handlinger og hva som er mine tolkninger av disse (Fangen, 2015). Det blir meget viktig å være nyansert og varsom når man skal tolke informantens motiver og intensjoner. For å gjøre dette på en best mulig måte er det formålstjenlig og først sitere eller gjengi det informanten har uttalt eller gjort, før jeg deretter fortolker og vurderer dette (Befring, 2015, s. 54-56).

Kombinasjonen mellom observasjon og intervju vil være med på å styrke validiteten. Intervjuet er med på å underbygge det jeg har observert, noe som gir meg mulighet til å spørre spørsmål rundt det jeg har sett for å vurdere det opp mot observasjonene (Karstensen, 2013, s. 43-44). Det finnes likevel svakheter ved begge metodene.

Observasjonene gir lite informasjon om hvorfor noe er som det er, noe som gjør det vanskelig å se begrunnelser for hvordan noen handler (Bryman, 2012, s. 495). Dette betyr at jeg gjennom observasjonene ikke vil kunne se årsaken til informantens didaktiske og pedagogiske valg (Johnsen, 2015, s. 34). Dette vil jeg likevel kunne få svar på ved å supplere med intervju. En vanlig kritikk av forskningsintervjuet er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonens informasjon kan være usann (Befring, 2015, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Informanten kan svare pålitelig, eller han kan velge å svare det han tror forskeren ønsker å høre (Postholm, 2005, s. 170). Man kan aldri være helt trygg på at informanten vil svare oppriktig, men ved å prøve å etablere et tillitsforhold til informantene gjennom å lytte å vise genuin interesse for hva informantene formidler, er sjansen større for at de vil være troverdige i deres svar (Bjørnseth 2011, s. 24-25; Postholm, 2005, s. 170).

4.5.2 Reliabilitet

Høy grad reliabilitet kjennetegnes ved at man ved gjentatte målinger vil komme frem til samme resultat (Befring, 2015, s. 53). Dette er problematisk innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2005, s. 168). For det første benyttes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker, det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. For det andre er observasjoner verdiladde og kontekstavhengige (Johannessen et al., 2011, s.

229). Det blir derfor umulig å gjenta et kvalitativt studie på samme måte fordi det ikke er mulig å repetere nøyaktig hva som ble sagt eller gjort. Ingen har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen andre vil derfor kunne tolke dataene på akkurat samme måte (Johannessen et al., 2011, s. 229). I stedet for å snakke om reliabilitet, benytter man seg innenfor kvalitativ forskning derfor av begrepet pålitelighet (Johannessen et al., 2011, s. 229; Postholm, 2005, s. 169). For å oppnå høy grad av pålitelighet i min oppgave ble det viktig å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosjektet. Dette for å synliggjøre flest mulig dimensjoner i arbeidet (Befring, 2015, s. 56). Jeg vil derfor legge frem mest mulig dokumentasjon av data og avgjørelser som har blitt tatt i løpet av forskningen. Jeg kommer også til å legge ved all relevant dokumentasjon i vedleggsdelen på oppgaven, deriblant intervjuguide, informasjonsskriv og transkribering, samt kvittering fra personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (Vedlegg 4).

4.6 Etiske betraktninger

Et viktig etisk prinsipp for deltakelse i forskningsstudier, er at studien ikke på noe som helst måte skal skade informantene. Forskningsprosessen skal gjennomføres på en måte som sikrer selvbestemmelse, frihet og integritet, og respekterer privatliv (Haugen & Lund, 2006, s. 12).

4.6.1 Informert samtykke

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper består i at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykke skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31). Det er viktig å informere informantene om prosjektets formål og om mulige fordeler eller ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Fangen, 2004, s. 191). Deltakerne må ha reelle muligheter til å reservere seg fra å delta fra undersøkelsen. Kravet om fritt og informert samtykke gjør det etisk forsvarlig å gjennomføre forskning selv om det kan innebære en viss belastningsrisiko for deltakerne (Befring, 2015, s. 31). Informantene i min undersøkelse fikk i forkant tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 3) hvor de ble informert om frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid om dette skulle være ønskelig.

4.6.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

Informanter i forskning har krav på at absolutt alle opplysninger og personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Samtidig er det krav om at innsamlede forskningsdata skal være anonymisert, og det er strenge krav til lister med identifiserbare personopplysninger. Målet er å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger som er gitt ved deltakelse i forskningsarbeid (Befring, 2015, s. 32). For å ivareta informantens rettigheter ble prosjektet mitt meldt inn og godkjent av NSD. Alle navn på informantene er anonymiserte, slik at ingen av informantene vil kunne bli gjenkjent.

4.6.3 Ethiske dilemmaer ved observasjon

Når det gjelder hensynet til de menneskene som studeres, kan deltakende observasjon sies å være den minst påtrengende av alle datainnsamlingsmetoder. Dette fordi forskeren inntar en behagelig deltakende rolle, i stedet for å lage en kunstig og formell situasjon som skaper avstand mellom forskeren og informantene. På den andre side kan metoden føre til at folk opplever at man invaderer privatlivet deres fordi forskeren observerer private situasjoner (Fangen, 2004, s. 153). Det er derfor viktig at jeg som forsker reflekter over interaksjonen mellom meg selv om mine informanter, og tar ansvar for at kontakten utføres på en etisk forsvarlig måte (Thargaard, 2009, s. 85).

4.6.4 Ethiske dilemmaer ved intervju

Ethiske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige. Det kreves således at forskeren på forhånd tenker gjennom verdspørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97-98). I intervjusituasjonen er de etiske problemene særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlig spørsmål han kan stille. Det er viktig at forskeren viser respekt for informantens grenser, slik at informanten ikke føler seg presset til å gi informasjon han vil komme til å angre på i ettertid. I tillegg er det viktig at intervjuet er strukturert på en måte som bevarer informantens integritet, ved at forskeren tar hensyn til informantens vurderinger, motiver og selvrespekt (Thargaard, 2009, s. 109-110).

4.7 Oppsummering av metodekapittel

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mitt metodiske arbeid i avhandlingen, de valgene jeg har tatt og hvordan jeg har gått frem for å ende opp med funnene jeg sitter igjen med (Bjørnseth 2011, s. 25). Videre vil disse funnene presenteres og deretter drøftes i lys av teori og egne refleksjoner.

5. Resultatkapittel

I denne delen vil jeg presentere mine funn med utgangspunkt i problemspillingen *Hvordan arbeider lærere med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, og hvordan legitimerer de dette?* Funnene er basert på observasjoner og intervjuer av fire ungdomsskolelærere, på tre forskjellige ungdomsskoler i Buskerud og Østfold. Jeg har gitt informantene navnene L1,L2,L3 og L4. Det empiriske grunnlaget for denne undersøkelsen er lite, men likevel tilstrekkelig til å sette lys på noen av mulighetene og utfordringene litteraturundervisningen står ovenfor. Gjennom det empiriske datamaterialet har det utpekt seg noen temaer jeg vil strukturere kapitlet etter, disse er: «Høytlesing og lesestopp», «Den litterære samtale», «Kompetansemål, ferdighetstesting og testkultur i norskundervisningen» og «Danning». Temaene har som mål å gi en rik og dyptgående forståelse av oppgavens tema og problemstilling. Jeg har valgt å ta for meg et tema om gangen, i stedet for å ta utgangspunkt i informantene. Dette har jeg gjort fordi jeg mener det blir en mer ryddig måte å samle meningene om det samme temaet på.

Det er svarene fra intervjuene som vil bli viet mest oppmerksomhet i dette kapitlet, mens funnene fra observasjonene i stor grad vil bli brukt for å eksemplifisere informantenes utsagn. Dette fordi informantene hadde mange spennende tanker og refleksjoner som fortjener å komme frem i lyset.

Kapitlet er delt opp i tre deler. Jeg vil først gi en kort presentasjon av hvordan de ulike lærerne gjennomførte timene jeg observerte. Deretter vil jeg presentere funnene i de ulike temaene, før jeg tilslutt gir en kort oppsummering av resultatene.

5.1 Gjennomføring av timene

I informasjonsskrivet som ble sendt ut i forkant av datainnsamlingen hadde informantene fått beskjed om at jeg ønsket å observere en time hvor de underviste i skjønnlitteratur. De stod ellers helt fritt til å utforme timen slik de selv ønsket. Det er i denne sammenheng viktig å nevne at det likevel er en muligheter for at utformingen av timene deres var påvirket av besøket mitt og hva de trodde var av interesse for min oppgave. Tre av informantene hadde valgt ut en novelle de ønsket å arbeide med i klasserommet. L1 hadde plukket ut teksten *Den skyldige* av Tania Kjeldset (vedlegg 5). Denne teksten ble brukt som utgangspunkt for en litterær samtale hvor klassen diskuterte spørsmål og tematikk tilknyttet novellen. L2 hadde

valgt nesten samme fremgangsmåte. Hennes klasse arbeidet med teksten *Matt. 18.20*, en novelle skrevet av Tor Åge Bringsværd (vedlegg 6). Elevene i denne klassen fikk en del oppgaver knyttet til tekstens tema og budskap som de deretter diskuterte i plenum. L3 hadde valgt seg ut teksten *Å drepe et barn* av Stig Dagerman (Vedlegg 7). Også i denne klassen var det oppgaver og diskusjon knyttet til teksten som var det sentrale. L4 arbeidet derimot med et bildebokprosjekt. Han hadde delt klassen inn i grupper på fem til seks elever per gruppe. Hver gruppe hadde fått utdelt hver sin bildebok av Gro Dahle som de skulle analysere og tolke. Bøkene de kunne velge mellom var *Krigen*, *Akvarium*, *Sinna mann*, *Snill* og *Blekkspruten*. Gruppens tolkninger og refleksjoner skulle tilslutt presenteres for læreren, i form av en litterær samtale. Disse samtalene var elevstyrte og gruppen var selv ansvarlig for å holde samtalen i gang. Læreren skulle sitte i bakgrunnen og notere hvordan gruppene svarte på vurderingskriteriene som var gitt for oppgaven. (Jeg vil komme tilbake til disse kriteriene senere i kapitlet.) Målet for prosjektet var at elevene skulle kunne «samtale om tematikk i ulike bildebøker gjennom å analysere tekst og bilder». Og de skulle også kunne «samtale om hvordan ulike temaer belyses i bildebøkene». Da jeg kom for å observere, arbeidet elevene med å analysere bildebøkene. Jeg fikk derfor ikke deltatt på den litterære samtalen som prosjektet skulle munne ut i.

5.2 Høytlesing og lesestopp

En fellesnevner for alle informantene, sett bort i fra klassen som arbeidet med barnebokprosjektet, var at de alle valgte å lese teksten høyt for elevene når de presenterte den for klassen. Ifølge Lillesvangstu et. al (2007, s. 50) passer høytlesing både for lesesvake og lesesterke elever. Alle elever får delta i samme tekstopplevelse uavhengig av hvilke tekniske leseferdigheter de måtte ha (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne teorien er sammenfallende med informantene sine utsagn om hvorfor de valgte denne måten å tilnærme seg tekstene på. L1 sier blant annet at:

De er forskjellige lesere og de bruker forskjellig tid på å bli ferdig. ::Ehh, særlig hvis teksten er på nynorsk, så er det viktig at det er en lærer som leser. Eller hvis det er litteratur generelt også. Hvis du slipper Ibsen og sånt noe løs på dem, så går det liksom litt i stykker, så det er best om du styrer det selv.

Også L2 og L3 understreket nivåforskjellene blant elevene som en av grunnene til hvorfor de valgte å lese teksten høyt for klassen:

L2:

Jeg liker å lese teksten selv så jeg vet at alle får det med seg. Og jeg tror alle fikk det med seg for det ble jo helt tyst når jeg leste, ehh. (2.0) De leser jo i veldig forskjellig hastighet, så det er jo greit å ha en kontroll der [latter].

L3:

Ehh, det er mange ulike nivåer i klassen. Noen leser veldig sakte og noen leser kjempefort. (2.0) Samtidig som å få noen til å lese høyt er en utfordring i klassen. De er fortsatt veldig skeptiske til å snakke høyt i klassen, det er skummelt. Derfor valgte jeg å lese høyt. Jeg håper det vil gi dem en refleksjon og en ehh (1.0) tankeprosess egentlig.

Jeg har dessverre ikke noe informasjon om lesekompetansen til de ulike elevene, men gjennom intervjuene fikk jeg kjennskap til at det finnes nivåforskjeller i alle klassene. Det vil si at det finnes både lesesvake og lesesterke elever i alle klasserommene jeg observerte. Det var derfor interessant å være vitne til at høytlesingen engasjerte, provoserte og overrasket mange av elevene. Dette var meget tydelig under selve leseprosessen. Med en gang læreren begynte å lese teksten ble det helt stille i klasserommet, og det virket som om alle elevene konsentrerte seg for å få med seg handlingen. Lesestunden ble sakens kjerne, slik Hennig argumenterer for i sin teori om hvordan man skal lykkes med høytlesing i klasserommet (Hennig, 2010, s. 172). De gangene tausheten i klasserommet ble brutt var når teksten påvirket elevene på en eller annen måte. Da kunne man gjerne høre utsagn som «æsj», «seriøst?», «tuller du?» eller «oi». Tydeligst var dette i klassen til L3 som ble presentert for teksten *Å drepe et barn*. Flere av elevene skjønte ganske tidlig i handlingen hva som var i ferd med å skje og reagerte med sukk eller fortvilelse. Andre brukte litt lenger tid på å forstå handlingen, men ansiktsuttrykkene signaliserte når det gikk opp for dem hva utfallet på novellen kom til å bli. Gjennom å tolke reaksjonene, kommentarene og ansiktsuttrykkene på elevene virket dette som om dette var en tekst som rørte noe ved de aller fleste av dem. Kanskje dette var tilfelle fordi det var en lese måte som både passet de lesesterke elevene, så vel som de lesesvake? De lesesvake møtte kanskje en tekst de ikke ville klart å håndtere på egenhånd (Lillesvangstu et al., 2007, s. 49), men ved hjelp av lærerens engasjement og innlevelse fikk de innsikt i en ny verden som både var spennende og engasjerende. Motivasjonen for de lesesterke elevene kan være at de ønsker å fange opp sporene som forfatteren hadde lagt ut underveis i teksten, og de fulgte derfor ekstra nøye med under høytlesingsstunden.

Men høytlesingsstunden kan også skape en følelse av fellesskap og samhold

(Hennig, 2010, s. 171), noe også L1 og L3 trekker frem i sine forklaringer om hvorfor de har valgt å bruke høytlesing som metode:

L1:

Jeg leser teksten for dem sånn at de får den samme opplevelsen av det alle sammen. Det mener jeg er veldig viktig for elevene, og for at det skal bli en vellykket leseopplevelse, og en vellykket diskusjon omkring teksten i etterkant.

L3:

Å lese høyt er kanskje en måte å få hele klassen til å delta samlet på noe. (2.0) For å dele en prosess og en opplevelse. (1.0) Ehh, ja, fellesskapsfølelsen tror jeg er blir sterkere når vi arbeider med høytlesing.

Disse sitatene legger vekt på at høytlesingen kan gi elevene en felles referanseramme de kan samtale om, de får mulighet til å sette ord på sin egen forståelse og de møter andre lese måter som kanskje utfordrer eller utvider deres egen forståelse av teksten.

I etterkant av høytlesingen spurte alle lærerne elevene sine om hva de syntes om teksten, og her var jeg vitne til mange ivrige elever som rakk opp hånden. I klassen til L3 mente flertallet at *Å drepe et barn* var en veldig fin tekst hvor forfatteren hadde klart å beskrive hvordan alt kan endre seg i løpet av ett minutt, andre mente at det var en spennende tekst, mens noen trakk frem fortellerstemmen som det mest interessante med novellen. I klassen til L2 spurte informanten elevene om hva deres første tanker om *Matt.18.20* var. Flere mente at det var en trist novelle hvor hovedpersonen ble behandlet urettferdig, mens et mindretall mente at hovedpersonen fikk som fortjent. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapitlet «Danning». I klassen til L1 var de aller fleste enige om at de likte *Den skyldige*, men flere av elevene fortalte at de syntes teksten var litt utfordrende når den byttet tempus underveis i teksten. Det var også stor enighet om at teksten belyste et viktig tema det ofte kan være vanskelig å snakke om. Samtalene og diskusjonene som oppstod underveis i timene skal jeg diskutere nærmere i delkapitlet «Den litterære samtale», men jeg vil mene at eksemplene fra elevenes innspill bekrefter at høytlesing kan være med på å motivere elevene til en felles samtale og diskusjon om skjønnlitterære tekster. Klassen får mulighet til å dele en opplevelse sammen, som potensielt kan styrke felleskapet og lesegledden i klasserommet. Skolen tilbyr kollektive lesesituasjoner der lesing kan skje innenfor et tolkningsfellesskap, og der klasserommet kan bli en area der ulike tolkninger og forståelser kan møtes (Aase, 2005a, s. 107). Lærere har makt til å engasjere elevene

i litteraturundervisningen gjennom å gjøre høytlesingsstundene levende og underholdende (Hennig, 2010, s. 172).

I undervisningen valgte to av lærerne, L1 og L3, å benytte seg av lesestopp som metode. Lesestopp handler om, som jeg presenterte i teorikapitlet, at læreren har lagt inn planlagte stopp i lesingen for å frem elevenes tanker og refleksjoner omkring teksten som blir lest (Karlsen, F, 2014). Dette kan gjøres på flere måter, gjennom observasjonene fikk jeg innblikk i to av dem.

L3 startet timen med å presentere tittelen på novellen for elevene. De fikk deretter utdelt hver sin anonyme post-it lapp hvor de skulle skrive hva de trodde novellen handlet om. På denne måten aktiverte læreren elevenes førkunnskaper. Dette kan være med på å skape engasjement og ambisjoner for lesingen slik at elevene blir mer aktivt involvert i selve teksten (Rønneberg, 2014). Etter en stund samlet hun inn lappene og leste opp elevenes forslag. Etter å ha lest opp alle svarene, delte hun ut hele novelleteksten og fortalte klassen at hun kom til å stoppe opp underveis i teksten for å stille dem noen spørsmål. Spørsmålene handlet om hva elevene trodde kom til å skje videre i teksten og om noen hadde endret mening fra hva de tidligere hadde skrevet på post-it lappen. Denne metoden oppfordrer elevene til jevnlig refleksjon omkring meningen de trekker ut fra teksten, samtidig som de fikk for kjennskap til medelevene sine tanker, som både kan bekrefte og utfordre deres egen forståelse av teksten (Foreldreportalen, 2013).

L1 valgte også å introdusere teksten ved kun å navngi tittelen på novellen. Deretter fortalte han elevene at han kom til å stoppe opp underveis i teksten for å stille dem spørsmål som de skulle svare på i kladdebøkene sine. Spørsmålene var knyttet opp mot handlingsforløpet i teksten, men det var også noen spørsmål som i større grad krevde evne til refleksjon, som for eksempel «hvorfor vil ikke Remi tenke eller snakke om Dennis?» eller «hvorfor måtte Remi støtte seg til kommoden». Slike spørsmål karakteriserer Roe (2011, s. 95) som «refleksjonsspørsmål som utfordrer teksten». Her er målet å forklare, finne sammenhenger, sammenlikne og kontrastere. I tillegg skrev læreren opp seks spørsmål på tavlen: «hva handler teksten om?», «hvilke personer er med?», «hvor foregår handlingen?», «i hvilken tid? (hvor i verdenshistorien)», «over hvor lang tid?» og «hvem er det som forteller?» Disse spørsmålene definerer Roe (2011, s. 95) som «informasjonsspørsmål» der målet er å nevne, definere, identifisere og utpeke elementer i teksten.

Begge disse tilnærmingene kan kobles til Langer sin teori om forestillingsverdener som ble presentert i teorikapitlet. I starten av undervisningen var elevene utenfor teksten og prøvde å danne seg forestillinger om hva de trodde teksten kom til å handle om, altså fase 1, «Å være utenfor å stige inn i en forestillingsverden». I oppstarten av timen hadde elevene nokså lite kunnskap om novellen, det eneste de hadde fått informasjon om var tittelen på teksten. Ved hjelp av denne ledetråden skulle elevene prøve å gjette seg til hva teksten kunne handle om. Etter hvert som historien utviklet seg fikk elevene mer informasjon om karakterene og handlingen i fortellingen, og det var derfor ikke overraskende at flere av elevene endret sin mening om hva de trodde ville skje. Ny informasjon kom til, mens annen informasjon ble uinteressant, og elevene dannet seg dermed nye hypoteser om hva de trodde kommer til å skje videre. Elevene bevegde seg dermed over til den andre fasen i Langers teori, «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden». Elevene brukte kunnskapen de hadde om teksten og verden til å finne svar på hvordan handlingen ville utarte seg, eller for å svare på refleksjonsspørsmålene som ble stilt underveis i teksten. Elevene ble på denne måten kjent med teksten, og gjorde seg opp noen meninger og tanker. Dette er et godt utgangspunkt for videre arbeid med teksten, som for eksempel i møte med den litterære samtale, skriveoppgaver eller diskusjoner med medelever.

Et annet fellestrekk ved L1 og L3 sin undervisning er at de begge er eksempler på metoder hvor det er teksten som står i fokus. Når jeg spurte lærerne om hvorfor de valgte å stoppe opp underveis i teksten, var det nettopp for å sette fokus på selve lesingen. L1 mente blant annet at:

Vi må stoppe å tenke på hva vi har lest. Det er viktig å ta seg tid i lesingen, stoppe, tenke og reflektere litt før man går videre (2.0) Ta seg tid til det da. Hva er det vi egentlig leser om her? Særlig på mellomtrinnet så legger læreverket opp til det. Stopp, tenk og skriv, står det gjerne, også skal de jobbe litt med det. Også: å var det også for å ha samme basisen når vi skulle prate om det etterpå. Ha noen flere knagger og nøkkelord å snakke utfra.

L3 delte mye av de samme tankene:

Jeg synes også det er viktig at de har brukt litt tid på å være inne i teksten, ta seg tid til det da. Bruke litt tid på å undersøke teksten. (1.0) Ved å stoppe opp underveis får de mulighet til, ja (1.0) de får tid til å reflektere. Det synes jeg er viktig.

Disse sitatene har mye til felles med Rosenblatt sine tanker om lesing. I teorikapitlet presenterte jeg begrepene efferent og estetisk lesing, hvor Rosenblatt argumenterte for en estetisk tilnærming til skjønnlitteraturen. Man er her opptatt av forholdet

mellom leser, tekst og forfatter og hva som skjer under selve leseprosessen. Med andre ord, en lesing som ivaretar det litterære i teksten (Rosenblatt, 1994, s. 24). Gjennom å stille reflekterende og undrende spørsmål underveis i teksten, slik L1 og L3 var opptatt av, fikk elevene bevege seg dypere inn i teksten og på denne måten gjøre tekstopplevelsen rikere. Det er nok lettere å nærme seg litteraturen på en efferent måte, det vil si lesing der oppmerksomheten er rettet mot informasjonshenting, og hvor interessen for lesingen ligger utenfor selve teksten. En slik lese måte er både tidsbesparende og mindre krevende å gjennomføre (Øien, 2009, s. 57). Jeg synes derfor det var interessant å høre at disse informantene ønsket å bruke tid på å være inne i teksten sammen med elevene. Flere av informantene trakk også frem det estetiske ved litteraturen når jeg spurte dem hva de mente målet med litteraturundervisningen måtte være:

L1:

Hvis vi skal skape selvstendig tenkende individer så må vi åpne opp for det da. Jeg tror det er viktig at vi lar elevene få lese, og lar de få oppleve en annen verden. Det er også viktig å gjøre elevene bevisst på at litteratur kan bety noe for en person, og noe annet for en annen.

L2:

Litteratur er liksom livet. Det er vanskelig å sette ord på. M.:en jeg vil liksom at de skal oppleve en verden hvor de liksom bare kan forsvinne ned i en bok på en måte, og bare liksom flykte litt fra resten av verden. Ja, jeg ønsker at de skal bli glad i å lese, åpne opp den døra for elevene. Også er det jo det her at mange sier at det er lettere å se det på film og jeg gidder ikke å lese boka, men det er liksom noe med det å skape seg egne bilder da. Det synes jeg er litt viktig.

L4:

Ehh, jeg tenker at (1.0) ehh (2.0) det er gjennom skjønnlitterær opplevelse jeg håper at barn skal (2.0) gjøre seg noen erfaringer. (1.0) Hvordan både det virkelige liv er, og fiksjonsuniverset er. Da tenker jeg at det er viktig at de leser og finner ehh, ja, en glede ved å lese da. Skjønnlitteraturen gir ikke alle svar, men det gir en del (2.0) tanker om hvordan ting egentlig er satt sammen.

Det eneste svaret som skilte seg ut fra resten av informantene var svaret fra L3.

Hennes mål med litteraturundervisningen er:

(5.0) Til syvende og sist da så er det egentlig å få dem gjennom eksamen og få de til å prestere bra. (1.0) Det er egentlig mitt overordnede mål.

Dette er et veldig interessant funn for oppgaven min, og jeg vil derfor sette av litt plass til å diskutere dette nærmere i drøftingskapitlet.

5.3 Den litterære samtale⁴

Det är faktisk ingen idè att be elever i skolen ”att läsa” om de inte också får möjlighet att samtala om boken», hevder Gunilla Molloy i boken *Når pojkar läser och skriver* (Molloy, 2007, s. 154). Dette begrunner hun med at forskning viser hvordan samtaler mellom mennesker «kan gi optimale betingelser for læring, og at det i en klasse finnes mange ulike oppfatninger og vurderinger»⁵ (Øien, 2009, s. 37). Dette er et godt utgangspunkt for den litterære samtale.

Alle mine informanter mente det var viktig å bruke tid på å samtale om tekst når man arbeidet med litteraturarbeid, men de hadde ulike begrunnelser for hvorfor og hvordan dette burde gjøres. L1 sa at:

Hvis vi liksom ikke bare leser teksten som ren underholdning når vi sitter på flyet, men hvis vi liksom skal skjønne noe ut av det, så må vi gå litt inn i tekstene, se på, snakke om og diskutere hva det egentlig handler om. Jeg tror samtalene kan føre til at elevene blir glad i å lese, og at de leser mer. Lesebiten er jo viktig i alle fag, og man kan lære ting av skjønnlitteratur også.

Slik jeg tolker det, er denne informanten opptatt av at den litterære samtale skal motivere elevene til å lese og samtale om litteratur. Dette er tanker som er nært knyttet opp mot teorien jeg presenterte om den litterære samtale i teorikapitlet. Her refererte jeg blant annet til Utdanningsdirektoratet som mener at den litterære samtale er samtaler som uttrykker elevenes leseerfaringer, og som har som mål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Klassen til L1 brukte mye tid til å samtale om selve teksten, altså tekstens estetiske egenskaper, både i grupper, men også i plenum. Som nevnt tidligere i kapitlet var grunnlaget for samtalen basert på spørsmålene læreren skrev opp på tavlen, men også de han stilte undervegs i teksten. I tillegg følte jeg at elevene stod ganske fritt til å fortelle om sine egne observasjoner, refleksjoner og spørsmål de ellers hadde til teksten. Dette mener Chambers (2005) er avgjørende for å gjennomføre en vellykket litterær samtale (Chambers i Lillesvangstu et al., 2007, s. 52). Elevene gis anledning til refleksjon og bevisstgjøring, både i møte med teksten, men også i møte med seg selv (Øien, 2009,

⁴ Jeg vil i denne sammenheng presisere at begrepet «litterær samtale» vil bli brukt på samme måte som det har blitt gjort rede for i teorikapitlet

⁵ Molloy viser ikke her til bestemte forskningsresultater, men henviser ved flere anledninger til Vygotskij og hans syn på læringsprosesser som både kognitive og sosiale (For eksempel Molloy, 2007, s. 19-20.) Sosiokognitiv forskning har vært opptatt av å vise at læring gjennom dialog kan styrke meningsdannelsen. Vygotskij og Bakhtin er eksempler på teoretikere som vektlegger tolkningsfelleskap og språkets funksjon (Øien, 2009, s. 37).

s. 41). I slike sammenhenger kan man oppleve nye sider ved teksten man kanskje ellers ville ha oversett, et begrep Iser omtalte som «konstituering av den lesende» (Iser, 1994, s. 255; Øien, 2009, s. 41).

Det var også interessant å være vitne til at L1 tok elevenes innspill og spørsmål på alvor. Hvis noen av elevene ønsket å dele sine tanker med resten av klassen, fulgte han alltid opp elevenes svar ved opptak. Opptak blir av Dysthe (1995, s. 58) forstått som at læreren løfter frem og tydeliggjør elevenes innspill. Hvis elevene for eksempel hadde innspill knyttet til spørsmålet om «Hvorfor Remi måtte støtte seg til kommoden» spurte læreren ofte om elevene kunne grunnlegge svarene sine med spørsmål som «hva mener du med det?» eller «er det noen grunn til at du synes det?» Dette er eksempler på autentiske spørsmål. Slike spørsmål er åpne (Dysthe, 1995, s. 57). Kverndokken (2012, s. 43) mener at åpne spørsmål gjør den litterære samtalen mer interessant for alle parter. Svarene blir i større grad en egen tekst, og det vil komme flere alternative svar som kan skape mer spennende og flertydige fellestekster. Utfordringen er da, slik Lillesvangstu et al. (2007, s. 51) argumenterte for i teorikapitlet, at det ofte kan komme vel mange innspill fra elevene som lærere ofte føler det kan være utfordrende å gi tilbakemeldinger på. L1 hadde en litt annen tilnærming til dette. Da jeg spurte han om han synes det var utfordrende å kommentere elevenes innspill på en nyttig og god måte, svarte han:

Nei, for vi skal ikke nødvendigvis finne noe svar på det, for teksten er jo ferdig. Hadde det vært et utdrag så kunne jeg sagt at det er en god tanke, men det viser seg at 100 sider frem at det skjer det noe annet. Men her er det egentlig åpent til at du kan ha din forståelse av teksten. De beste forfatterne rører jo ved forskjellige sider ved forskjellige lesere, så vi skal ikke nødvendigvis finne svar, men heller finne spørsmålene da.

Den felles litteratursamtalen skal ikke være en kontrolløvelse hvor læreren sitter på alle svarene. Målet med den litterære samtale er nettopp, slik L1, uttrykker det i dette sitatet, en mulighet for elevene til å dele sin forståelse av teksten med resten av klassekameratene sine (Chambers i Lillesvangstu et al., 2007, s. 52). Målet er ikke at læreren skal utarbeide en fasit på forhånd, eller at klassen skal komme frem til en unison tolkning. Målet er en felles erfaring av at tolkninger kan styrkes, endres eller nyanseres i møte med andre tolkninger, og at ulike tolkninger kan finnes side om side (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

L2 og L4 var også opptatt av at den litterære samtale skulle bidra til diskusjon og refleksjon i klasserommet, men diskusjonen var i stor grad tilknyttet tematikken i tekstene. L2 fortalte at:

Samtalene fører ofte til at det gjerne blir en diskusjon om det temaet teksten dreier seg om. Dette mener jeg er viktig. Det gir dem mulighet til å lete etter verdier i samfunnet, liksom [latter]. For jeg vet at det er en del rasisme og sånn i klassen. (1.0) Ja, noen av dem har kanskje de holdningene, dessverre. (2.0) Vi jobber mye med dette, så derfor så prøvde jeg å velge ut en tekst med det tema. Jeg tenker at det kanskje kunne gi de litt å tenke på da. Ja, et tema vi liksom kan snakke om sammen.

Slik jeg opplevde det, og slik dette sitatet viser, var denne læreren opptatt av at arbeidet med *Matt 18.20* skulle få elevene til å bli bevisst sine egne holdninger. Hun ønsket at teksten skulle få elevene til å reflektere omkring vanskelige temaer, og at dette var noe klassen kunne ha en åpen dialog om. Diskusjon omkring vanskelige temaer var også en viktig faktor til hvorfor L4 valgte å bruke analyse av bildebøker som utgangspunkt for den litterære samtale. Målet for prosjektet var at elevene skulle kunne «samtale om tematikk i ulike bildebøker gjennom å analysere tekst og bilder». Og de skulle kunne «samtale om hvordan ulike temaer belyses i bildebøkene». I oppgaveteksten stod det at «i din forberedelse til samtalen skal du: lese, tolke og reflektere rundt tema i en bok du har fått tildelt [...] Du skal i samtalen bruke boka aktivt, og vise til eksempler fra boka i din refleksjon.» I tillegg hadde elevene fått utdelt noen hjelpespørsmål som skulle hjelpe de i gang med analysen. Her var tre av spørsmålene tilknyttet tematikken i bøkene: «hva handler boka om? tematikk?», «hvor ligger synsvinkelen i bildeboka, hva har det å si for hvordan temaet blir presentert?» og «hvordan kan boka brukes for å snakke med barn og unge om utfordrende tema?» Det var også forventet at elevene skulle kunne forklare og begrunne noen av sine egne meninger og synspunkter, relatere boka til egen hverdag og fortelle litt om på hvilken måte noen kan identifisere seg med personene i boka. Jeg spurte L4 om han kunne si noe utdypende om målet med oppgaven:

Altså, e::hh (1.0) tolke og analysere blir et redskap for å finne tematikken. Bøkene vi har valgt ut har tematikk som er utfordrende. Forfatteren tar opp temaer som incest, vold, samlivsbrudd og seksuelle overgrep. Dette er viktige temaer og vanskelige temaer som bør snakkes om. Jeg tenker at prosjektet skal ende opp med at elevene skal ha forståelse om at gjennom tekst og bilder så kan de finne tematikken i boka.

Også her ser vi et eksempel på hvordan læreren bruker litteraturen til å skape en plattform hvor man kan diskutere utfordrende temaer. I dette prosjektet skulle elevene møte tematikken ved å utforske samspillet mellom tekst og bilde, og analysen ble brukt som et verktøy for å oppnå dette. L4 hadde også et ønske om at elevene skulle klare å reflektere litt omkring tematikken og problemstillingene i bøkene, og på denne måten kanskje ufarliggjøre det litt. Han poengterte at

problematikken og utfordringene som Gro Dahle tematiserer i disse bøkene finnes i mange familier omkring i Norge, men det skal ikke være farlig å snakke om det. Det er viktig å snakke om det, og den litterære samtale kan hjelpe oss til å sette ord på det, mente han.

Å samtale og diskutere tematikken i litterære verk, slik L2 og L4 valgte å gjøre, har også overføringsverdi til Langer sin teori om forestillingsverdener. Som nevnt tidligere er ikke forestillingsverdenene ment som et uttrykk der lesingen er lineær og hvor leseren beveger seg fra en fase til en annen. Det er heller ikke sikkert at leseren er innom alle de ulike fasene i møte med en tekst, men at hovedfokuset like gjerne er rettet mot en eller to av fasene (Håland & Hoel, 2016, s. 26). Både L2 og L4 var innom flere av fasene i arbeidet med tekstene, men fellesnevneren for begge disse informantene var at hovedfokuset lå på Langers tredje fase «Å stige ut og tenke over det en vet». Denne forestillingsverdenen handler om at leseren lager seg forestillinger ved å koble teksten til noe kjent. I denne fasen er fokuset rettet mot tekstens tematikk, problemstillinger og det teksten handler om eller kunnskaper man har om verdenen (Håland & Hoel, 2016, s. 25-26; Langer, 2005, s. 33-34). I timen til L2 diskuterte klassen ulike temaer som kunne være gjeldene for novellen, mange mente at det måtte være rasisme. Læreren spurte om elevene kunne grunngi svarene sine, og flere av svarene var basert opp hudfargen til hovedpersonen. En av elevene koblet inn sine kunnskaper om mørkhudede, og deres behandling opp gjennom historien. En annen elev snakket litt om at det kanskje er mange mørkhudete som hadde fått samme verbale kommentarer i dag, og mente at dette var urettferdig. Mens det var en elev som fortalte at han trodde redsel kunne være tema, fordi hovedpersonen lignet litt på han selv når han var redd. I klassen til L4 vil jeg spesielt trekke frem hjelpespørsmålet «hvordan kan boka brukes for å snakke med barn og unge om utfordrende tema?» som et godt «stige ut av teksten og tenke over det en vet» spørsmål. Eksemplene fra begge disse informantene viser hvordan lærerens spørsmål kan stimulere elevene til å stige ut av boka og tenke over egne holdninger og meninger omkring temaene som finnes i teksten (Håland & Hoel, 2016, s. 26). Vi blir her tydelig vitne til en veksling mellom den fiktive verden, og vår virkelige verden. Forestillingsverden påvirker livet, og livet påvirker forestillingsverdenen (Langer, 2005, s. 34). Langer mener at denne type spørsmål bør forekomme mye oftere i samtaler om litteratur fordi den har innvirkning på våre egne liv:

Denna fas är så kaftfull (..) och genomgriande, dess potentiella inverkan på oss är en grundläggande orsak till att vi läser och studerar litteratur, för att få hjälp med att ordna upp våra egna liv. Som läsare vet vi att lärdomar från litteraturen kan vara en värdefull aspekt av vår erfarenhet. De ger oss en uppsättning speglar i vilka vi kan se både våra möjliga och våra nuvarande jag. Det hjälper oss också att ompröva vad vi har gjort och föreställa oss andra värderingar, övertygelser och känslor (Langer, 2005, s. 34).

Jeg har nå diskutert to måter man kan arbeide med den litterære samtale på i klasserommet. I intervjuet med L4 fikk jeg kjennskap til en tredje. Denne informanten bruke nokså lite tid på å samtale om teksten med klassen i etterkant av høytlesingsstunden. Jeg fikk derfor ikke noe særlig inntrykk av hvordan hun pleide å praktisere den litterære samtale i klasserommet, annet enn at hun spurte elevenes om deres tanker om teksten, slik jeg var inne på tidligere i kapitlet. Jeg valgte derfor å spørre informanten om hvordan hun vanligvis pleide å samtale om litteratur, og hva hun var opptatt av å snakke om:

Vi pleier noen ganger å diskutere, ehh, egentlig mer bakgrunn for teksten, eller hvordan man kan tolke teksten da. Ja, også kanskje koble teksten og fortolkningene vi har diskutert opp til andre verk, tidsepoker eller forfattere vi har hatt om tidligere. Det tenker jeg er viktig at vi bruker tid på. Men det kommer jo an på målet med timen da.

Dette eksempelet har mye til felles med Judith Langer sin fjerde fase «Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen». I denne fasen distanserer leseren seg fra forestillingsverdenen og søker å se teksten i et mer analytisk perspektiv (Langer, 2005, s. 34). L3 sier hun pleier å koble elevene sine fortolkninger opp mot andre verk, tidsepoker eller forfattere de har arbeide med tidligere. Dette inviterer elevene til å stige ut av teksten og på den måten objektivere den. Det kan til eksempel være spørsmål som «minner denne teksten dere om noe vi har lest tidligere?», «er det noen likhetstrekk mellom disse forfatterne?» eller «har disse tidsepokene noe til felles?» På denne måten blir elevene utfordret til å koble ulike tekster, forfattere og tidsepoker sammen og tilføre dem mening (Håland & Hoel, 2016, s. 32).

Kritikken mot å bevege seg ut av teksten slik L2, L3 og L4 har gjort finner vi hos Schüllerquist som jeg refererte til i kapitlet «Tidligere forskning». Hun mener at litteraturundervisningen ofte benytter seg av kombinasjonsstrategier. Man lærer «genom litteraturen», og er mer opptatt av hvordan «ting» forholder seg til virkeligheten. Det er sjelden at litteraturen er et mål i seg selv. Videre hevder hun at litteraturen i skolens fremstilles som utdypende sannhet, og ikke som fiksjon. Litteraturen blir kun et middel for å nå andre av fagets mange mål (Schüllerquist i

Penne, 2010, s. 113). Gjennom innsamling av mitt empiriske materiale sitter jeg igjen med et litt annet inntrykk, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapitlet.

5.4 Kompetansemål, ferdighetstesting og testkultur i norskundervisningen

I denne delen vil jeg se nærmere på hvilken plass kompetansemål, ferdighetstesting og nasjonale og internasjonale prøver har i norskundervisningen til informantene mine. Jeg har ved flere anledninger i denne oppgaven referert til ulike forskere som mener at disse komponentene tar for stor plass i norskundervisningen, noe som videre påvirker målet og gjennomføringen av litteraturundervisningen (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016; Røskeland, 2014). Jeg valgte derfor å spørre mine informanter om hvilke tanker de hadde om dette.

5.4.1 Kompetansemål

Kompetansemålene er definerte mål i læreplanen, og viser hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter i de ulike fagene i skolen (Henriksen, 2016). Det er derfor helt naturlig at lærere føler seg forpliktet til å følge disse i undervisningen. Men i hvilken grad føler informantene at kompetansemålene styrer norskundervisningen?

L1:

(1.0) Jeg synes ikke de styrer for mye, men det er fryktelig mange kompetansemål. Det blir jo bare flere og flere, og det blir jo ikke mer tid. Det er liksom stadig mer ting som skal inn. Men så er det sånn som vi snakket om tidligere, det med at de (kompetansemålene) er såpass vide (2.0) Jeg synes derfor det er lett å fylle dem med innhold.

L2:

Det som er litt utfordrende med de (kompetansemålene) er at det står jo ikke ::hva slags type litteratur man skal lese der. (1.0) Og det er jo en av grunnene til at det er litt lettere å ta noe fra læreboka, for det er vanskelig og liksom å bare skulle hoste opp noe. Jeg (2.0) skulle gjerne hatt enda mer kunnskap om det, liksom. Men sånn ellers så synes jeg det er fint at vi har litt spillerom. Vi har muligheter til å gjøre litt som vi selv vil da.

L3:

(1.0) Jeg vet de er der, jeg kikker jo på dem, men (1.0) jeg føler jeg har spillerom. I forhold til tidligere læreplaner der det har stått at du skal gjennom den og den og den forfatteren fra de og de og de tidsepokene, så føler jeg at det er mye større spillerom nå. Jeg må ikke velge Ibsen, jeg kan velge noen andre fra (1.0) samme tidsepoke hvis jeg vil.

L4:

Vi sørger jo for at vi er innenfor kompetansemålene i undervisningen. Jeg må si at jeg føler at vi kan være ganske kreative innenfor læreplanen. Men, de er litt mange da. Likevel føler jeg det er rom for å putte inn ting, så lenge det er innenfor da.

Disse svarene viser at informantene er nokså enige om at kompetansemålene gir spillerom og frihet til å forme litteraturundervisningen slik de selv måtte ønske. Men L2 peker på at det kanskje er for mye frihet. Hun fortalte meg at hun kunne tenke seg en idéperm med forslag på ulike forfattere og tekster man kunne velge mellom. Dette fordi hun følte at LK06 hadde skjøvet mye av ansvaret over på den enkelte lærer. Men hun var samtidig tydelig på at hun ikke ønsket seg en litterær kanon, da den kunne virke alt for styrende på undervisningen. I tillegg var hun positiv til at læreplanen og kompetansemålene gav den enkelte lærer mulighet til å ta utgangspunkt i elevgruppa og tilpasse tekstene etter deres nivå:

Det er ikke alltid et mål å få elevene gjennom de største, eller mest kompliserte verkene. Disse verkene krever trening og øvelse for å forstå. Noen ganger må man også tenke på at det viktigste kanskje er å få elevene til å bli glade i å lese. Da er det kanskje ikke så viktig hva de leser, men heller at de leser.

Slik jeg oppfatter det ønsker L2 å beholde friheten som finnes i dagens læreplan, den gir henne mulighet til å utforme undervisningen slik at den er tilpasset hennes elever. Men hun kunne tenke seg en liste over litterære verk hun hente inspirasjon og tips fra, annet enn det som finnes i lærebøkene.

L1 mener også at kompetansemålene i læreplanen byr på utfordringer, de er alt for mange. Han mener at dette kan være med på å utfordre tanken om hva norskfaget skal være, og hva det skal inneholde:

De aller fleste er nok enige om at norskfaget skal være et utdanningsfag og et, ja, et danningsfag, men det er vanskelig når nye kompetansemål stadig kommer til. Jeg tror det er på tide at kompetansemålene i norskfaget må brytes ned og konkretiseres.

L4 mener også at læreplanen gaper over litt for mye. Dette mener han fører til at spesielt norsklærere må haste videre til neste kompetansemål, uten at elevene kanskje ikke har lært seg temaet de har arbeidet med grundig nok. Han mener at dette noen ganger kan gå på bekostning av litteraturundervisningen. Det er ikke alltid klassen rekker å fordype seg i litteraturen slik han måtte ønske, fordi tiden rett og slett ikke strekker til. Dette fører til at litteraturundervisningen ofte kan bli litt overfladisk «og til tider kanskje lite interessant for elevene. Det er litt press på å komme seg gjennom alt, hvis du skjønner». Press var også et begrep L3 benyttet seg av. Selv om hun mente at kompetansemålene gir rom og frihet til å bestemme hvordan hun vil utforme undervisningen, legger hun ikke skjul på at hun merket

press. Press på å rekke gjennom alle kompetansemålene og press på å fylle kompetansemålene med innhold. Presset fører videre til at mye av undervisningen blir overflatelæring, også litteraturarbeidet. Hun skulle ønske seg «litt mer tid til lystlesing i skolen, litt mer tid til å bli glad i litteratur og litt mindre fokus på alt annet».

Informantene mine er ikke de eneste som mener at dagens læreplan byr på utfordringer. Det er nå satt i gang en revidering av kunnskapsløftet som skal være ferdig i 2020. Læreplanen skal fornyes slik at den blir mer relevant for fremtiden. På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider heter det at «Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. [...] Målet er å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Diskusjonen omkring læreplan og kompetansemål interesserer også politikerne. Senest 10.05.2017 møttes Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, Trond Giske, Trine Skei Grande og Audun Lysbakken til skoledebatt for å diskutere skolenorges utfordringer. De var alle enige om at læreplanen, ikke bare i norskfaget, men i alle skolens fag, består av overdrevet mange mål og overflatelæring. Røe Isaksen fortalte at den nye læreplanen skal bestå av færre og tydeligere mål, og at revideringen skal gjøres i samarbeid med landets lærere (TV2-skole, 2017). Diskusjonen omkring revideringen av LK06 vil bli interessant å følge videre i tiden som kommer, men det virker hvertfall som det er en enighet om at dagens læreplan må fornyes.

Gjennom mine klasseromsobservasjoner fikk jeg også innsikt i et annet viktig aspekt med kompetansemålene, nemlig hvordan informantene integrerte målene i egen undervisning. Hverken L2 eller L3 brukte tid på å presentere læringsmål for elevene eller fortelle noe om hva som skulle skje underveis i timen. Begge disse informantene starter timen med å gå rett i gang med arbeidet de hadde planlagt, uten å dele noe av denne informasjonen med elevene. L1 hadde derimot skrevet målet for timen opp på tavlen: samtale om litterære tekster og kjenne igjen å bruke virkemidler. Han var også flink til å knytte disse målene til undervisning de hadde arbeidet med tidligere «husker dere hva litteratur er?» og «husker dere hvilke to typer sjangere vi deler litteraturen inn i?» Denne måten å starte opp en undervisningstime på kan knyttes opp til begrepet «vurdering for læring». Et viktig poeng her er å synliggjøre mål og kriterier for timen, slik at elevene vet hva som er forventet at de skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2015a). L4 var også tydelig på hva

han forventet av elevene når de fremførte analysen de hadde arbeidet med. Han hadde skrevet tydelige mål og vurderingskriterier på oppgavearket som var delt ut til elevene. Der var det også beskrevet hvordan de skulle nå disse målene. Det å gjøre elevene bevisst på hva som forventes av dem er også et viktig prinsipp innenfor teorien om vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4).

Hvorfor det var så ulik bruk av kompetansemål i undervisningen er vanskelig å svare på. Det jeg kan svare på er at informantene hadde klare mål for timen, og visste hva elevene måtte gjøre for å nå disse målene, noe jeg fikk kunnskap om gjennom intervjuene. Det var ikke tilfeldige aktiviteter læreren fant på der og da, men heller planlagte undervisningsopplegg som skulle fremme læring hos elevene. Spørsmålet er hvorfor bare to av informantene valgte å dele denne informasjonen med elevene sine? Dette er et spennende funn, men på grunn av oppgavens omfang og problemstilling har jeg dessverre ikke plass eller mulighet til å diskutere dette nærmere i denne oppgaven.

5.4.2 Ferdighetstesting og testkultur i norskfaget

I kapitlet «Tidligere forskning» viste jeg blant annet til forskning som viste at dagens norskfag blir sett på som et språk- og kommunikasjonsfag der elevenes lese- og skriveferdigheter skal utvikles og deretter testes (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Røskeland (2014, s. 195) er enig dette, og hevder at dette får konsekvenser for hvordan, hvorfor og hva som leses i skolen. På bakgrunn av dette spurte jeg derfor informantene om dette var noe de var opptatt av i sin litteraturundervisning. L2 mente at:

Ehh, vi har jo noen tester i løpet av året og sånn, men det er ikke det jeg er opptatt av når jeg underviser i skjønnlitteratur. Jeg er mer opptatt av å snakke om tematikken ::og teksten ::og at de skal bli glad i å lese. Det er det jeg tenker på mest egentlig.

Som vi ser er denne informanten opptatt av å bruke tid på å samtale om litteraturen med elevene, det er litteraturen som skal stå i fokus, men dette betyr ikke at lese- og skriveferdigheter aldri er et tema i norskundervisningen til L2. Hun poengterte opptil flere ganger under intervjuet at hun er opptatt av at elevene skal til å bli bedre lesere og skrivere, men dette skal ikke gå på bekostning av litteraturundervisningen.⁶ Hvis målet var å utvikle elevenes skriveferdigheter, pleide

⁶ Denne setningen vil jeg komme tilbake til i «Drøftingskapitlet.»

hun ofte å vise eksempler på bruk av symboler, språklige bilder eller andre virkemidler i ulike tekstutdrag. Målet med disse timene var å:

Gi elevene enda flere verktøy de kan putte i verktøykassen sin. Det er viktig å vise dem eksempler på hvordan forfattere bruker ulike (1.0) virkemidler for å gjøre en tekst levende, spennende, underholdene eller kanskje litt provoserende. Også blir de kanskje inspirert til å bruke disse virkemidlene selv. Men da er det ikke det skjønnlitterære ved tekstene som står i fokus. Disse gangene synes jeg utdrag er fine å bruke fordi jeg kan bruke de til å vise eksempler uten å ødelegge den skjønnlitterære opplevelsen.

L1 synes også tekstutdrag kan ha nytteverdi i litteraturundervisningen:

Man kan jo bruke utdrag hvis det er noe spesielt du vil peke på. Hvis det gjelder sammenligninger og metaforer og sånt noe, så trenger du ikke å lese en hel tekst. Da er det bedre med kortere utdrag for å se spesifikt på det vi er ute etter. Men hvis det er for skjønnlitteraturopplevelsen sin del, så er det fint å kunne avslutte det.

L4 synes også det kan være greit å benytte seg av tekstutdrag, så lenge de har en hensikt:

Neimen, ja, vi bruker en del utdrag faktisk, men da er de gjerne knyttet til noe utenfor selve det litterære verket. Ehh, ja, det er gjerne knyttet til elevenes skriveprosess at vi bruker det. Det kan for eksempel være noe spesielt vi ønsker å se på, eller kanskje at de jobber med et etterarbeid. Men som sagt, det må være et poeng med det.

Disse tankene utfordrer teorien om at tekstutdrag i litteraturundervisningen har liten effekt. I kapitlet «Tidligere forskning» viste jeg til Penne (2010, s. 113) som mener at elevene ofte arbeider med tekstutdrag i litteraturundervisningen. Det blir da utfordrende for elevene å konstruere en fiktiv verden som kan gi mening, eller utvikle kunnskap om hva fiktiv lese måte er. Men slik L2 og L1 og L4 forklarer det i situatene ovenfor så er ikke målet deres å konstruere fiktive leseverdener. Målet deres, slik jeg tolker det, er å bruke tekstutdragene til å peke på spesifikke virkemidler, og vise til eksempler på hvordan disse virkemidlene kan brukes i praksis, og ikke minst, i egen tekstproduksjon. L2 pekte også på at dette har overføringsverdi til kompetansemålene i norskplanen, hvor vi finner at elevene etter 10.årstrinn skal kunne «gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). I tillegg fortalte flere av informantene at de likte å bruke utdrag for å vekke leseinteresse hos elevene. L1 sa han likte å bruke tekstutdrag som en form for «teaser» som ofte førte til at flere elever ønsket å låne boken på biblioteket. I tillegg hadde skolen hatt stor suksess med forfatterbesøk, hvor ulike forfattere hadde besøkt skolen og lest et lite utdrag fra en av bøkene sine. Dette synes flere av elevene var veldig gøy, og ble da fristet til å lese boken etter at

forfatteren har vært der. L2 brukte også tekstutdragene for å vekke elevenes interesse. Hun hadde til eksempel hatt stor suksess med å lese et utdrag fra *Løvekvinnen*. Flere av elevene synes tekstutdraget var spennende, og hadde derfor valgt å bruke boken i et litterært prosjekt de skulle arbeide med senere. L3 benyttet seg ofte av utdrag i sammenheng med txt-aksjonen. tXt-aksjonen er Norges eldste og største leselystaksjon «Hvert år sendes tXt-antologien gratis til alle ungdomsskoler som melder seg på, fylt med smakebiter fra nye norske og oversatte bøker for ungdom: romaner, tegneserier, romantikk, fantasy, spenning, sosialrealisme, lettlest og mer krevende litteratur» (Txt, 2016).

L3 forklarte at elevene ofte finner ett eller flere utdrag fra denne antologien interessant og ønsker dermed å låne boken for å finne ut mer.

Jeg har tidligere i oppgaven vist til forskning som viser at norsklærere er opptatt av utvikle elevens lese- og skriveferdigheter for å forberede dem på PISA, PEARLS og nasjonale prøver. Ferdigheter og kunnskaper som ikke testes i disse prøvene blir nedprioritert (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). L3 kunne delvis bekrefte dette:

(4.0) Vi hadde den dårligste klassen i år (på nasjonale prøver) når de kom til oss. Det var kanskje ikke på vår kappe, men vi var den svakeste klassen på hele bruket, så litt har jeg hatt i bakhodet, det må jeg si. Det påvirker jo norskundervisningen innimellom, og hvordan vi tilnærmer oss tekster for eksempel. Jeg ønsker jo ikke at et slikt resultat skal være tilfelle.

Jeg spurte henne på hvilken måte dette påvirket litteraturundervisningen hennes. Svaret var at hun brukte en del tid på å snakke om lese- og skrivestrategier, og at dette også var noe elevene arbeidet en del med på egenhånd. Det kunne for eksempel være knyttet til ulike lese eller skriveoppgaver. Men hun var veldig tydelig på at grunnen til at hun brukte tid på strategiundervisning ikke var for å forberede elevene på prøvene. Det var for elevenes egen del, for at de selv skulle bli flinkere skrivere og lesere, både i sakprosa og skjønnlitteratur. Dette er ikke ferdigheter som kommer av seg selv, de må øves på. L1 deler mye av dette synet i sin uttalelse om hvilken plass prøvene har i hans undervisning:

Vi jobber en del med å forstå hva vi leser, og for at vi skal bli flinkere skrivere og lesere selv. Vi jobber med litt strategier knyttet til det da. Ulike tekster må leses på ulike måter. Dette er det viktig at elevene vet noe om. Hvis du leser mye så skriver du også bedre, sånn er det jo. Det er jo lesestrategi når man stopper opp og tenker på spørsmål som «hva tror jeg skjer her?», «hvorfor var det sånn?», «hvorfor måtte han støtte seg til kommoden nå?», altså sånn som jeg brukte teksten i går da. (1.0) Vi gjør det, men ikke for å forbedre oss på nasjonale prøver. Nei, det blir litt feil. Disse prøvene skal jo fortelle meg noe om elevene som gjør at jeg kan dele dem inn i eventuelt nivåer og

legge inn støtet, hvis du skjønner. Hvis vi trener på det så forteller jo resultatene meg jo ingenting. Så det nytter ikke.

Informantene mine er altså ikke opptatt av at elevene skal prestere på nasjonale prøver. Målet er heller å hjelpe de til å bli bedre lesere og skrivere. Elevene trenger kunnskap om hvordan de skal arbeide med tekster, fagtekster så vel som skjønnlitteratur. L1 mener at ulike tekster leses på ulike måter. For å poengtere dette viser han blant annet til noen av ferdighetene som kreves for å forstå en litterær tekst. Man må kunne lese mellom linjene, man må ha kunnskap om hvordan man finner tekstens tomme rom, og man må vite noe om hvordan man kan tolke tekstens tema og budskap. For å gjøre dette trenger elevene noen verktøy som kan hjelpe dem med å åpne den litterære teksten først. Dette mener han strategundervisning kan hjelpe til med. Jeg vil komme nærmere tilbake til forholdet mellom skjønnlitteratur og lese- og skrivestrategier i drøftingskapitlet.

5.5 Danning

Det siste temaet jeg vil legge vekt på i dette kapitlet er dannelsesperspektivet i skolen. I teorikapitlet viste jeg til artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* (2011) der Per Thomas Andersen knytter litteraturbegrepet til dannelsesaspektet. Dannelsesbegrepet er ifølge Andersen knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt. Videre hevder han at Opplæringsloven søker å utdanne for demokrati, kultur og individ. Han mener derimot at det er noen aspekter som har fått for lite oppmerksomhet, deriblant det emosjonelle grunnlaget for holdninger og livspraksis (Andersen, 2011, s. 17).⁷ Andersen mener at skjønnlitteraturen kan hjelpe til å bøte på disse manglende. I det følgende ønsker jeg å legge frem informantenes tanker om dette aspektet, og knytte det opp til observasjonene jeg gjorde.

I artikkelen skriver Andersen at menneskers evne til å sette seg inn i andre sine følelser, empati, er helt avgjørende for å kunne delta i et demokratisk samfunn og utvikle «det empatiske individ». Her mener han at skjønnlitteraturen kan være til hjelp. Fortellinger om andre sine liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv,

⁷ Andersen skriver også om det globale perspektivet og imaginasjonsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap, slik det blir vist til i teorikapitlet. Dette er veldig interessant, men jeg har dessverre ikke nok datamateriale til å skrive utfyllende om dette i denne oppgaven

følelser, situasjoner og behov (Andersen, 2011, s. 19-20). Dette kan ses i sammenheng med undervisningen til L2 og L4. Som jeg har skrevet om tidligere i dette kapitlet, var disse informantene opptatt av å diskutere tematikk i tekstene de arbeidet med. L2 mente blant annet at bevisstgjøring omkring temaer som finnes i litteraturen kan hjelpe elevene til å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Et av målene med å jobbe med novellen *Matt.18.20* var for å få klassen til å gjøre seg opp noen tanker om rasisme. Hun fortalte at det var elever i klassen som hadde negative holdninger tilknyttet dette temaet, og at dette derfor var noe de arbeidet mye med. Dette fikk jeg også et innblikk i gjennom observasjonen. Flere av spørsmålene hun stilte elevene i etterkant av høytlesingen var rettet mot karakterenes tanker og følelser «Hvordan tror du negeren følte det?», «hva var det som gjorde at kirketjeneren ble sinna på hovedpersonen?» og «hvorfor tror du negeren valgte å forbli taus?» Det var gøy å se at flere av elevene klarte å sette seg inn i karakterens situasjon, og på denne måten se situasjonen fra hovedpersonen sitt ståsted. Man kan på bakgrunn av dette argumenterer for at elevene har utviklet, det Nussbaum kaller for narrativ imaginasjon, altså det å klare å forstå en annen person sine historier, ønsker og drømmer (Syversen, 2016, s. 27). For å tydeliggjøre dette vil jeg vise til to elevsvar fra observasjonene mine:

Jeg tror hovedpersonen ble veldig lei seg når han ble møtt med så mye hat, men det virket nesten som han forventet det også. Jeg tror han hadde noe viktig han liksom ville fortelle. Det var derfor han ikke gikk fra kirken.

Jeg tror han var redd, han var jo blank i øynene. Også kanskje han var litt lei seg også. Lei seg for måten mennesker kan behandle andre på. Jeg synes veldig synd på han hvertfall.

Men det var også elever som ikke viste noe empati for hovedpersonen. Noen mente han fikk som fortjent. Hadde han ikke gått inn i kirken hadde han ikke blitt dømt. Andre mente at det hele var en misforståelse og at negeren kunne unngått situasjonen hvis han bare hadde gått da han fikk beskjed om det. Selv om disse elevene ikke viste empati ovenfor hovedpersonen og valgene han tok, så viste de likevel evne til å sette seg inn i «motparten» sin situasjon, noe som kan kobles opp til Keen sin teori om empati. Hun mener at leseren noen ganger kan knytte bånd til «feil» karakter. Dette er ikke negativt, men heller noe som kan være med på å utvikle vår evne til å forstå andre mennesker vi vanligvis ikke deler referanserammer med (Keen, 2007, s. 74). Om dette er med på å endre elevenes negative holdninger kan nok diskuteres, men jeg vil hvertfall mene at elevene i

denne klassen har utviklet evnen til å se at det finnes flere sider av en sak, og det er et steg i riktig retning.

Empati handler ikke bare om å forstå andre sine tanker og følelser, det handler også om forståelsen av seg selv. Kampp mener at elevene skal kunne se litteraturen i forhold til sitt eget liv og sine erfaringer, og slik øke sin erkjennelse (Kampp i Skardhamar, 2011, s. 60). Dette var også noe L2 var opptatt av å fokusere på i sin litteraturundervisning. Hun fortalte meg at en av grunnene til at hun hadde valgt å arbeide med teksten *Matt.18.20* var fordi den «inneholder et språk som er litt på kanten, og som elevene derfor kjente seg litt igjen i.» Hun viste igjen til undervisningsopplegget hvor de hadde arbeid med *Løvekvinnen*. Hun hadde da spurt klassen om hvordan de ville ha reagert hvis det hadde begynt en elev i klassen som lignet på *Løvekvinnen*. Eller, hvordan ville de ha reagert hvis det var de som stod i *Løvekvinnens* posisjon. L2 mener at dette er spørsmål som får elevene til å tenke og reflektere litt omkring seg selv og sitt eget liv. L4 ønsket også at elevene gjennom arbeidet med prosjektet skulle klare å knytte bøkene opp til sitt eget liv. Dette ble blant annet tydeliggjort gjennom 2 av vurderingskriteriene som lå til grunn for oppgaven «relater boka til din egen hverdag» og «på hvilken måte kan du eller andre identifisere seg med personen i boka? Knytt boka opp til tiden vi lever i». Dette er eksempler på hvordan litteraturen kan hjelpe elevene med å forstå seg selv gjennom å lære om andre mennesker og kulturer. På denne måten kan litteraturundervisningen virke dannende.

I teorikapitlet viste jeg også til Aase sine tanker om danningsaspektet i norskfaget. Hun mener at hvis litteraturen skal virke dannende må elevene bli utfordret i sin tenkning (Aase, 2005b, s. 39). Dette synes jeg mine informanter har vært flinke til, i den forstand at flere av informantene har stilt åpne spørsmål som ikke har noen fasitsvar: «hva tror du novellen handler om?», «hvordan tror du hovedpersonen følte det?», «på hvilken måte kan du eller andre identifisere seg med personen i boka?», «hva ville du gjort hvis du var i samme situasjon?» og «var det noe du syntes var spesielt fint eller rart med denne fortellingen?» Disse spørsmålene oppfordrer til refleksjon som gjør elevene i stand til å både ytre seg og forstå andre sine ytringer. Elevene får mulighet til å forklare, drøfte, beundre eller forkaste litteraturen de møter, og her ligger det mulighet for dannelse (Sandvold, 2015, s. 4). L3 var også opptatt av å utfordre elevene i sin tenkning. Hun var bevisst på å velge tekster som bød på litt motstand, og tekster som krevde at elevene måtte tenke litt:

Jeg tenker at teksten (Å drepe et barn) krever at elevene følger med, at de forstår disse parallelle historiene, og at de klarer å koble alle disse trående sammen tilslutt. Det krever litt av elevene, men det er veldig gøy når de får det til.

Hun får støtte av L4 som mener at:

Det fine med skjønnlitteratur er at de sjelden gir oss alle svarene, men forfatteren legger hele tiden ut spor til leseren. Det er jo det fine med å bruke bildebøker i undervisningen da. (1.0) Forfatteren velger å tegne tegningen akkurat på den måten fordi det skal fortelle oss lesere noe. Ingenting er tilfeldige i bildebøkene, det er alltid en årsak. Det tror jeg utfordrer elevene litt. Men jeg tror også det handler litt om å være kritisk til det man leser da. Det er kanskje ofte knyttet til sakprosa tekster, men jeg tenker det er viktig å utfordre elevene til også å være kritiske til skjønnlitteratur. Fokuset kan kanskje være på om bildebøkene lykkes med å få frem budskapet eller tematikken, eller er denne måten å behandle andre mennesker på riktig. (2.0) Ja, jeg tror skjønnlitteraturen kan være en god kilde til innsikt i hvordan fremmede kulturer, mennesker og samfunn fungerer. Noen ganger er det viktig å sette spørsmålstegn ved dette. Er dette den riktige måten å gjøre det på, eller er dette kanskje noe vi kan lære av?

I dette sitatet trekker L4 også inn et annet aspekt, kritisk tenkning. Jeg har tidligere i oppgaven referert til Hellesnes som mener at danning handler om å problematisere og sette spørsmålstegn ved vår levemåte og eksistens (Hellesnes, 2002, s. 48). L4 forteller om hvordan skjønnlitteraturen lar oss stige inn i en ny verden som lar oss erfare fremmede liv og tankesett. Dette kan være med på å åpne tenkingen vår mot mangfoldet i verden, men også sette spørsmålstegn ved den. Mange vil nok hevde at slik «åpenhet» vil være vanskelig å måle, men det betyr ikke at det ikke er en viktig egenskap å mestre om man vil fungere i et moderne demokrati (Orienteringsforsøk, 2011).

Men jeg sitter også igjen med en opplevelse av at litteraturundervisningen bærer preg av et hverdagspråk, som tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Aase (2005b, s. 39) mener at norskfagets dannelsespotensial blant annet ligger i at elevene skal utvikle en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen. Slik jeg opplevde det gjennom mine observasjoner var det få, eller ingen av elevene som tok i bruk et metaspråk når de skulle samtale om litteratur i klasserommet. Det var svært sjelden elevene eller lærerne tok i bruk fagbegreper når de snakket om litteraturen. «Jeg tror det neste som kommer til å skje er at gutten blir kjørt over av mannen i bilen fordi det liksom ligger litt i lufta.» Eller «ja det er det teksten liksom forteller oss at kommer til å skje, uten at den egentlig sier det. Hvis du skjønner?» var eksempler på hvordan elevene kunne uttrykke seg. Elevene ble kanskje utfordret i sin tenkning, men de ble i mindre grad utfordret til å ta i bruk et språk som fører de inn i norskfagets tenkemåte. De brukte i stor grad sin subjektive forståelse for å uttrykke sine meninger eller tanker om en tekst. Bruk av fagbegreper og metaspråk ble brukt

av lærerne, men det var i veldig liten grad, og enten helt først i timen, eller helt på slutten, og ble sjelden fulgt opp underveis i undervisningen. Dette har sammenheng med Skarstein (2013) sine funn som jeg refererte til i kapitlet «Tidligere forskning». I sin doktoravhandling fant han at elever og lærere diskuterer litteratur uten å ta i bruk tekniske termer. Det er ofte hverdagsspråket, den narrative primærdiskursen som er gjeldene i klasserommet Grunnene til dette kan være mange, men jeg vil prøve å svare på det i drøftingskapitlet.

5.6 Oppsummering av resultatkapittel

I dette kapitlet har målet vært å presentere funnene fra min datainnsamling. Flere av disse funnene er veldig interessante for min problemstilling og vil bli diskutert videre i drøftingskapitlet. Det empiriske materialet signaliserer blant annet at informantene er opptatt av å undervise i litteratur «for litteraturens skyld» og at de benytter seg av undervisningsmåter som motiverer til dette, for eksempel gjennom høytlesing, lesestopp, den litterære samtale, tolkning og analyse og oppgaveskriving. Men kapitlet har også synliggjort at det finnes noen utfordringer i litteraturundervisningen. Materialet viser tendenser til at litteraturundervisningen blir påvirket av andre faktorer utenfor selve undervisningen, som for eksempel kompetansemål, lese- og skriveferdigheter og nasjonale og internasjonale prøver. Utfordringene kan også knyttes opp mot danningsaspektet i norskfaget. Ut fra mine observasjoner kan man få inntrykk av at den skjønnlitterære undervisningen bærer preg av et hverdagsspråk, som tar utgangspunkt i elevens erfaringer og tenkemåter, og ikke fagbegreper eller metaspråklige forståelse. Dette er noen av funnene som skal bli diskutert nærmere i neste kapittel, nemlig drøftingskapitlet.

6. Drøftingskapittel

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte noen av funnene som ble presentert i resultatkapitlet opp mot teori fra teorikapitlet, i tillegg til egne betraktninger og tanker. Med utgangspunkt i temaene som ble presentert i forrige kapittel, har jeg valgt å strukturere drøftingskapitlet etter tre fokusområder. Dette fordi flere av funnene som ble presentert i resultatkapitlet er nært knyttet til hverandre, og det vil derfor bli utfordrende å diskutere funnene separert fra hverandre. Ved å bringe noen av temaene sammen tror jeg at kjernen i datamaterialet vil komme godt frem. Jeg har valgt ut følgende fokusområder: 1: «Estetisk og/eller instrumentell undervisning» som vil handle om ulike måter å tilnærme seg litteraturen på. 2: «Strategiundervisning i skjønnlitteraturredidaktikken» som diskuterer bruken av lese -og skrivestrategier i arbeid med skjønnlitteratur. Og 3: «Danning og utfordringer» hvor jeg vil skrive om mulighetene, men også utfordringene som finnes i litteraturundervisningen.

Noen av funnene vil bli viet mer plass enn andre. Dette fordi jeg opplever disse funnene som mest relevante for å kunne besvare problemstillingen min, samtidig som de belyser viktige sider av litteraturundervisningen i norskfaget. Funnene som ikke blir drøftet videre i dette kapitlet inneholder likevel nyttig informasjon om skjønnlitteraturens rolle, noe som kunne vært spennende å diskutere ved en senere anledning.

6.1 Estetisk og/ eller instrumentell undervisning?

Et funn som fortjener å bli viet oppmerksomhet i denne delen av oppgaven er informantenes tanker og meninger om målet med litteraturundervisningen i skolen. Bakgrunnen for problemstillingen på oppgaven min baserer seg nettopp på forskning som mener at skjønnlitteraturen har mistet sin rolle i norskfaget, noe de mener skyldes et økt nytte- og ferdighetsfokus i læreplanen og i samfunnet. I tillegg sies det fra forskningshold at ferdigheter og kunnskaper som ikke testet direkte gjennom PISA eller PEARLS blir nedprioritert i undervisningen, noe som videre påvirker skjønnlitteraturundervisningen (Aase & Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Det var derfor gledelig å høre at et flertall av informantene mine er opptatt av at litteraturundervisningen skal bidra til danning og utvikling av tenkende individer, samtidig som de slo et slag for leseglede, leselyst og den gode leseopplevelsen.

Disse informantene fortalte at de var opptatt av å presentere elevene for en annen verden, en verden de kunne flykte til, en verden de kunne finne inspirasjon i og en verden som kunne gi de noen erfaringer de kunne dra nytte av i sitt eget liv. Jeg synes det er veldig fint at flere av informantene er opptatt av forestillingsverdener, eller «en annen verden» som L2 så fint omtaler det som. Jeg tenker at det er forestillingsverdenen som bør være utgangspunktet for all litteraturundervisning. Forestillingsverden er den oppfattelse og forståelse som en leser har av en tekst på et gitt tidspunkt. Sagt på en annen måte, resultatet av den pågående prosessen mellom jeget og teksten (Ulland, 2010, s. 31). Forestillingsverden forandrer seg ettersom historien utvikler seg og det kommer til ny informasjon, noe empirien min har vært et godt eksempel på. Man kan derfor si at forestillingsverdenen oppstår på bakgrunn av det teksten forteller oss, men også på bakgrunn av det leseren tar med seg til teksten av personlige erfaringer (Hennig, 2010, s. 11). Det er denne forestillingsverdenen som er litteratur. Det er derfor svært viktig at elevene får erfare slike unike forestillingsverdener gjennom litteraturundervisningen. Jeg støtter meg til Hennig (2010, s. 11) som mener at uten kjennskap til denne verdenen har norsklæreren lite, om ingenting å bygge litteraturundervisningen sin på.

Disse informantene er altså opptatt av en litteraturundervisning som ivaretar det litterære i tekstene noe som videre har overføringsverdi til Langer og Roseblatt sine teorier om forestillingsverdener og lese måter som ble presentert i teorikapitlet. Men resultatene viste også at det finnes flere mål ved litteraturundervisningen. L3 fortalte at hennes mål var å få elevene gjennom eksamen. Det er kanskje lett å tenke at dette svaret tilsier at denne informanten er opptatt av å bruke litteraturundervisningen på å utvikle instrumentelle ferdigheter elevene kan dra nytte av på en eventuell eksamen i 10. klasse. Dette er et bilde som stemmer overens med forskningsresultater jeg tidligere har vist til (Jamfjør Aase & Kaspersen, 2012; Røskeland, 2014). Men jeg mener at dette svaret ikke betyr at denne informanten ikke er opptatt å formidle litterære opplevelser, eller samtale om litteratur med elevene sine. Jeg tror nok de fleste lærere er opptatt av at elevene skal prestere godt på eksamen. Det handler mer om hva man gjør for å komme dit. Resultatene fra datainnsamlingen har vist at denne informanten er opptatt av å bruke tid på å lese, samtale og arbeide med litteratur på litteraturens premisser. Dette er kunnskaper og ferdigheter elevene kan ha nytte av for eksempel på en muntlig eksamen. For å tydeliggjøre dette har jeg

funnet et eksempel på en eksamensoppgave som har blitt gitt ved muntlig eksamen i 10. trinn på en tilfeldig utvalgt norsk skole⁸. Oppgaven var å:

Se på sammenhenger mellom tema og uttryksmåter (i to litterære tekster). Sett tekstene inn i en litteraturhistorisk kontekst, se på sammenhenger mellom personer, miljø, handling, budskap, språk, litterære og språklige virkemidler (Pedagogkollektivet, 2012).⁹

Dette eksamenseksemplet viser at fokus på eksamen ikke trenger å ha en utelukkende instrumentell innvirkning på litteraturundervisningen. Begrepene som er listet opp i oppgaven er vanlig å møte i arbeid med litterære tekster i skolen, og kan hjelpe leseren med å forstå både handlingen og karakterene bedre. Man kan fortsatt være opptatt av å formidle tekstens etiske egenskaper, samtidig som man forbereder elevene på eksamen, noe L3 er et godt eksempel på.

I forrige kapittel skrev jeg også om ulike måter informantene arbeidet med den litterære samtale i klasserommet på. Jeg avsluttet dette temaet med å vise til Schullerquist (2008) som kritiserer undervisningsmåten L2, L3 og L4 benyttet seg av. Funnene viser at L2 og L4 var opptatt av å diskutere og samtale om tematikken i ulike litterære verkene, mens L3 ofte snakket om bakgrunnen for teksten eller koblet den opp til andre verk og forfattere. Schullerquist argumenter for at slike undervisningsmåter ikke tar litteraturen på alvor. Man er mer opptatt av hvordan «ting» forholder seg til virkeligheten, noe som fører til at litteraturen sjeldent er et mål i seg selv. Man beveger seg vekk fra det estetiske ved teksten, og inntar heller en ikke-litterær tilnærming, eller en instrumentell tilnærming hvor man er mer opptatt av at teksten kan brukes til noe (Schullerquist, 2008 i Penne, 2010, s. 113; Øien, 2009, s. 59). Min erfaring fra datainnsamlingen er at dette kanskje ikke er hele bildet.

Jeg tenker at måten man underviser på er avhengig av målet med undervisningen. L2 og L4 var opptatt av å diskutere vanskelige temaer, derfor hadde undervisningen og bildebokprosjektet fokus på tematikken som befant seg i de ulike tekstene. Dette betyr ikke at informantene ikke var opptatt av å knytte tematikken opp til litteraturen. Funnene fra empirien har vist flere eksempler på hvordan elevene i klassen til L2 knyttet tematikken i bøkene opp til egne erfaringer og egne

⁸ Selve oppgaven finner man ved å trykke på linken på siden. Her vil man også kunne lese de to andre oppgavene.

⁹ Dette er eksempel på en av fire eksamensoppgaver som ble gitt ved denne skolen på muntlig eksamen i 2012.

liv. I bildebokprosjektet til L4 var målet at elevene skulle ta utgangspunkt i analysen og tolkningene de hadde arbeidet med for å diskutere og reflektere omkring bøkens tema. Disse diskusjonene blir umulig å gjennomføre uten å knytte det opp til det litterære verket de har arbeidet med. L3 mener også at formen på den litterære samtalen avhenger av målet med timen. I intervjuet viser hun til eksempler på litterære samtaler der klassen har koblet litteraturen opp til andre forfattere eller litterære verk de hadde arbeidet med tidligere, noe som også er en viktig del av litteraturundervisningen. Det er viktig at elevene også får erfaring med å arbeide med litteratur på denne måten, men da mener Rosenblatt at innlæringen må ta utgangspunkt og forankres i lest tekst (Rosenblatt i Øien, 2009, s. 58), noe jeg erfarte at L3 var opptatt av.

Selv om jeg nå har argumentert for en estetisk måte å arbeide med litteratur på, betyr ikke dette at elevene ikke behøver å ha kjennskap til instrumentelle lesemåter. Men det er imidlertid ikke denne tilnærmingen som bidrar til å ivareta skjønnlitteraturen på best mulig måte. Elever som ofte benytter seg av instrumentell lesing vil som regel sitte igjen med et overblikk av teksten, samtidig som de kan ha oversett flere viktige sider og poenger ved den litterære teksten (Øien, 2009, s. 59). Derfor mener Rosenblatt (1995, s. 33) at det ikke vil være mulig å gi et sammendrag av en estetisk lesing. Instrumentelle tilnærminger og lesemåter vil derfor være bedre egnet i arbeidet med saktekster (Øien, 2009, s. 59).

6.2 Strategiundervisning i skjønnlitteraturredidaktikken

I forrige kapittel presenterte jeg metoder informantene mine benyttet seg av i litteraturundervisningen jeg observerte. Tre av informantene hadde valgt å arbeide med en novelle mens jeg var på besøk, og alle disse tre valgte å lese teksten høyt for elevene sine. Målet med høytlesingen var blant annet å sikre seg at alle elevene fikk med seg handlingen i teksten. Samtidig argumenterte flere av informantene for at høytlesingsstunden var en gylden mulighet for klassen til å utvikle fellesskap og samhold. To av informantene, L1 og L3, benyttet seg i tillegg til lesestopp under høytlesingen. Her ble elevene utfordret til å reflektere og diskutere omkring ulike spørsmål tilknyttet teksten. Felles for begge disse metodene er at de er ulike former for lesestrategier. Jeg har ved flere anledninger i denne oppgaven referert til ulike forskere som mener at lese- og skrivestrategier tar for stor plass i litteraturundervisningen, noe som videre påvirker litteraturundervisningen (Aase &

Kaspersen, 2012; Fjeldså, 2016). Denne tematikken ble nok en gang satt på dagsorden da NRK ytring den 1. mars 2017 inviterte til folkemøte med tittelen *Hva er galt med norskfaget?* Bakgrunnen for folkemøte var litteraturkritiker Knut Hoem sine kronikker og debatten som hadde blusset opp omkring disse i etterkant (Hoem, 2016a, 2016b; Nasir, 2016; Nyhus, Øveren, & Talsethagen, 2016; Parkteateret, 2017). I folkemøte fikk vi blant annet høre om Hoem sin skepsis til bruk av lese- og skrivestrategier i litteraturundervisningen. Han argumenterte for at det foregår for mange aktiviteter knyttet opp til elevenes lesing, noe som fører til at fokuset på selve lesingen og den litterære opplevelsen blir borte. Hoem presenterte i denne anledning en alternativ strategi som han mente måtte være like bra, om ikke bedre å benytte seg av i undervisningen «start med å lese på side en» (NRK-TV, 2017). Kritikken mot dette synet ble blant annet frontet av førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, Marte Blikstad-Balas. Hun tok til ordet for at strategiundervisning og litteraturundervisning henger sammen. Hun mener at hvis vi skal forstå en tekst så må vi samtidig ha noen strategier for hvordan vi skal tilnærme oss teksten. Enten det gjelder saktekster eller skjønnlitterære tekster. Det er heller ikke slik at lærere underviser i lese- og skrivestrategier for strategiernes skyld. Man tar i bruk ulike strategier for å skape mening ut av teksten. Det er alltid et mål med strategiene som blir benyttet (NRK-TV, 2017). Dette mener jeg er et meget viktig poeng i denne debatten, og et poeng som kanskje ofte blir oversett. Strategiene, slik jeg erfarte det hos mine informanter, ble knyttet til innholdet og opplevelsen av den litterære teksten. Høytlesing og lesestopp ble tatt i bruk for å åpne teksten for elevene, og for å gi de noen verktøy å bruke i møte med skjønnlitteraturen. Spørsmålene som ble stilt under høytlesingen var ikke tilfeldige, men planlagte spørsmål fra lærerens side med det mål å gjøre teksten tilgjengelig for alle elevene. Elevene ble oppfordret til å gjøre seg opp noen tanker undervegs i lesingen. Dette for å lære seg til å bli oppmerksomme på hva som skjer under lesingen og for å ha kontroll over tankeprosessene sine. Dette tenker jeg er viktig. For å utvikle seg til å bli gode, leseglyde og reflekterte lesere, må elevene først erfare hvordan litterære lesinger skal gjøres. De må ha kunnskap om hva skjønnlitteratur er, og de må, slik L3 forklarte det i resultatkapitlet, ha kjennskap til ferdighetene som kreves for å forstå litterære tekster. De må vite at ulike tekster leses på ulike måter, avhengig av målet og hensikten med lesingen, de trenger å lære måter å samtale og diskutere om tekst på og de trenger kunnskap om hvordan de kan

overvåke sin egen lesing. Elevene må få erfare at litteraturen handler om noe, de må få trening i å se hva som ligger mellom linjene og hva det er teksten egentlig forteller. De må lære å skape sammenheng innad i teksten, men de må også bli oppmuntret til å lete etter sammenhenger mellom litteraturen og det virkelige liv (Øien, 2009, s. 58). Dette mener jeg at strategiundervisning kan hjelpe til med. Det betyr ikke at lærere er mindre opptatt av å formidle det litterære innholdet til elevene. Det er fortsatt den tolkende og estetiske lesingen og forståelsen som står i sentrum, noe jeg har prøvd å argumentere for tidligere i dette kapitlet.

Det er ikke dermed sagt at all litteraturundervisning skal basere seg på strategiundervisning. Det er også viktig at elevene får tid til å nyte og glede seg over litteraturen. Men samtidig er det ikke til å komme unna at gode lesestrategier er en forutsetning for å utvikle gode lesere. I tillegg er det slik at lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet til i opplæringen i alle fag (Roe, 2011, s. 45; Utdanningsdirektoratet, u.å.). En viktig forutsetning er derfor at læreren klarer å integrere lese- og skrivestrategier i litteraturundervisningen slik at strategiene forekommer som en naturlig del av litteraturarbeidet. Utfordringen dukker opp når lærere opplever dette som ekstra arbeid som kommer ved siden av alt det andre som hører til i norskfaget, slik jeg opplever at L2 mente at det kunne være. Hun var, som de andre informantene, opptatt av å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier, men hun mente, slik det ble referert til i resultatkapitlet, at dette ikke skulle gå på bekostning av litteraturundervisningen hennes. Strategiundervisning var forbeholdt tekstutdrag eller andre områder i norskundervisningen. Likevel viser funnene i empirien at også denne informanten arbeidet både med lese- og skrivestrategier underveis i litteraturundervisningen. Elevene arbeidet med tekstutdrag, de svarte på spørsmål tilknyttet novellen *Matt 18.20* og læreren leste tekst høyt for elevene. Dette er alle eksempler på bruk av lese- og skrivestrategier som læreren har implementert i undervisningen sin.

Funnene har vist at informantene var flinke til å variere undervisningen og at de ofte tok i bruk ulike strategier i arbeidet med de litterære verkene. Spørsmålet vi kanskje heller bør stille oss er hva det er som forårsaker at denne ene informanten opplever strategiundervisning som en ekstra arbeidsoppgave, samtidig som observasjonene viser at dette er noe hun har klart å implementere i litteraturundervisningen sin. Dette kan kobles opp til Frøydis Hertzberg sine funn i

forskningsrapporten *Kunnskapsløftet- tung bør å bære*. Dette er en evaluering av kunnskapsløftet som ble gjennomført i 2009. Empirien er hentet fra ti skoler- fire videregående skoler, to ungdomsskoler, to kombinerte barne- og ungdomsskoler og to barneskoler. Funnene viser blant annet at det kan virke som «intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er blitt forstått (blant lærerne); derfor oppleves kravet helle ikke som særlig meningsfylt (Hertzberg, 2009, s. 145). Flere av informantene uttrykker at arbeidet med grunnleggende ferdigheter både oppleves uklart og irrelevant. Dette fører videre til at det blir vanskelig å integrere disse ferdighetene på en naturlig måte i undervisningen (Hertzberg, 2009, s. 140-145). For meg virker det som skolen trenger mer kunnskap og bevissthet om grunnleggende ferdigheter og strategiundervisning. Samt kunnskap om hva målet med disse ferdighetene er, slik at de kan dra nytte av det i egen undervisning. Det kan virke som Utdanningsdirektoratet også er enig i dette. På sine hjemmesider skriver de at «fokuset på tydeliggjøring av grunnleggende ferdigheter vil bli et tema i revideringen av de nye læreplanene [...] Læreplanene skal fremdeles ha kompetansemål, og de grunnleggende ferdighetene skal videreføres, men det skal tydeliggjøres hvor de skal inn i fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det blir spennende å se om revideringen av de nye læreplanene vil føre til et økt fokus på grunnleggende ferdigheter og strategiundervisning. Det virker hvertfall som det er et behov for det.

6.3 Danning og utfordringer

I forrige kapittel var et av temaene danning. Kort oppsummert viste disse funnene at flere av informantene var opptatt av at litteraturen skulle bidra til å utvikle empatiske holdninger hos elevene. Dette kan foregå gjennom å identifisere seg med andre sine tanker og følelser, men også gjennom å forstå seg selv og sitt eget liv. Og dette tenker jeg må være en viktig grunn til hvorfor skjønnlitteratur bør få fortsette å ha en sentral rolle i norskfaget. Det jeg mener har vist seg gjennom denne oppgaven er at lesing og arbeid med skjønnlitteratur vil kunne lære oss mye om det å bli et menneske (Tollefsbøl, 2014, s. 12). Langer mener at «Som läsare vet vi att lärdomar från litteraturen kan vara en värdefull aspekt av vår erfarenhet. De ger oss en uppsättning speglar i vilka vi kan se både våra möjliga och våra nuvarande jag» (Langer, 2005, s. 34). Det er en kilde til refleksjon og en kilde til økt forståelse om seg selv. Litteraturen tematiserer de ømmeste punktene i livet og gir større dybde i

vårt forhold til oss selv og andre mennesker (Dietrichson & Hærnes, 2013). Gjennom litteraturen vil elevene kunne møte personer de kan identifisere seg med eller personer som deler samme erfaringer som dem selv (Andersen, 2011, s. 20). Dette kan være erfaringer og opplevelser som ikke alltid er like lett å prate om eller sette ord på, men litteraturen kan være med å ufarliggjøre dette. Ved å oppleve sin historie gjennom andre personer eller karakterer, skapes en opplevelse av normalisering. Man får innblikk i at det finnes andre som har det som en selv, noe det både finnes trøst, håp og glede i. Her blir også den litterære samtale et viktig verktøy. For det er nettopp gjennom slike typer samtaler elever får mulighet til å gi uttrykk for opplevelsen de har hatt i møte med litteraturen. Gjennom å samtale med elever om litteratur kan elevene indirekte fortelle om vanskelige temaer de ellers synes er utfordrende å snakke om (Tønnesen, 2012, s. 20). Men det kan like gjerne være knyttet til noe positivt, som for eksempel forelskelse, som for mange kan virke skummelt å åpne seg om. Nettopp fordi det ofte kan være vanskelig å prate om diverse temaer, har det stor betydning når bøker setter ord på tanker man selv sitter inne med (Anda, 2011, s. 24). Dette viser hvilken viktig rolle litteratur kan spille i barn- og ungdoms liv, og hvorfor det er så viktig å ta vare på denne type litteraturundervisning i norskfaget.

Men resultatkapitlet skisserte også opp noen utfordringer i litteraturfaget. Funnene viste at litteraturundervisningen bærer preg av et hverdagsspråk, som tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Det var sjelden elevene eller lærerne tok i bruk et metaspråk eller faglige begreper når de skulle samtale om litteratur, noe Aase mener er viktig del av dannelsesarbeidet i norskfaget (Aase, 2005b, s. 39). Jeg tenker at dette funnet kanskje kan være knyttet til flere faktorer, deriblant tid. Funnene i resultatkapitlet viste at noen av lærerne mener at norskfaget består av veldig mange kompetansemål. L4 fortalte at norsklærere må haste videre til neste kompetansemål, uten at elevene kanskje ikke har lært seg temaet de har arbeidet med grundig nok. Resultatet av dette er at læreren må velge bort deler av temaet det undervises i, og i litteraturundervisningen kan det virke som faglige begreper og metaspråk blir nedprioritert. Jeg vil i denne anledning vise til et eksempel fra undervisningen til L3. Hun benyttet seg, som vi har sett i resultatkapitlet, av lesestopp, hvor hun stoppet opp underveis i teksten og spurte elevene hva de trodde ville komme til å skje videre. Det interessante her var at i forkant av flere av lesestoppene hadde forfatteren skrevet inn ulike frampek som kunne gi en pekepinn på hva som ville

skje videre i teksten. Denne informanten valgte likevel ikke å integrere begrepet i denne delen av undervisningen, men stilte heller spørsmål som «hva tror dere kommer til å skje videre?» og «hvorfor det?» Elevene svarte på spørsmålene, men brukte hverdagsspråket for å begrunne svarene. Og hvordan skal elevene da kunne si at de har lært om begreper som frampek, hvis dette er noe som sjeldent blir prioritert i undervisningen? Dette fører meg til den andre faktoren jeg tror kan ha innvirkning på hvorfor fagspråket står svakt i litteraturundervisningen. Tilpasset undervisning. Lærers oppgave er å legge til rette for en undervisning som er tilpasset hele elevgruppa. Jeg tenker kanskje derfor at lærere ofte unnlater å ta i bruk faglige ord og uttrykk for å unngå at elevene faller ut av undervisningen. Dette bringer meg tilbake til folkemøte *Hva er galt med norskfaget?* Her argumenterer Turid Svensøy, lærer på Fyrstikkalleen skole i Oslo, for at læreren sin jobb er å oversette disse vanskelige fagbegrepene slik at alle elevene forstår innholdet av disse, både de svake så vel som de sterke (NRK-TV, 2017). Etter hvert som elevene får et forhold til disse begrepene er det viktig at læreren ber om litterære begrunnelser på et metanivå. I tillegg er det viktig å oppfordre elevene til å begrunne svarene sine med faglige termer (Aamli, 2015). Bare slik vil læreren kunne føre elevene inn i fagets språk og tenkemåte. Dette er helt avgjørende for å beherske de ulike fagene i skolen, enten det gjelder ligninger i matematikkfaget eller skjønnlitteraturundervisning i norskfaget.

6.4 Avslutning av drøftingskapittel

I dette kapitlet har jeg drøftet noen av funnene som ble presentert i resultatkapitlet. Jeg har sett på mulighetene, men også utfordringene som gjorde seg synlig i datamaterialet. I kapitlet har jeg blant annet diskutert hvorfor det er viktig å bruke tid på det litterære ved tekstene, altså en estetisk tilnærming, noe jeg synes informantene mine var flinke til. Jeg har også skrevet om hvorfor det er viktig å integrere strategiundervisning og grunnleggende ferdigheter i litteraturundervisningen. Dette kan oppleves som utfordrende hvis lærerne ikke har nok kunnskap om begrepene. I tillegg har jeg diskutert danningspotensialet som ligger i litteraturen. Litteraturen kan hjelpe til med å forstå og identifisere seg med andre sine tanker og følelser, men også for å forstå seg selv og sitt liv, noe jeg tenker barn- og unge kan finne både trøst, håp og glede i. Men funnene viser også at det finnes noen utfordringer knyttet til danningsaspektet i norskfaget.

Litteraturundervisningen er i stor grad preget av et hverdagspråk, som tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Jeg har derfor drøftet hvorfor det er viktig at elever og lærere tar i bruk faglige termer og metaspråk i undervisningen.

7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å besvare problemstillingen: *Hvordan underviser lærere i skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, og hvordan legitimerer de dette?*

Hovedproblemstillingen ble videre delt opp i to forskningsspørsmål:

- Hvilken funksjon har skjønnlitteraturen i norskfaget?
- Hva slags mål har lærerne med skjønnlitteraturundervisningen?

For å finne svar på dette har jeg observert og intervjuet fire norsklærere på tre ulike ungdomsskoler. Funnene viser at informantene er opptatt av en litterær og estetisk tilnærming til litteraturen, en tilnærming som ivaretar det litterære i tekstene. Dette kan foregå på flere måter, til eksempel gjennom høytlesning, lesestopp, den litterære samtale, tolkning og analyse og oppgaveskriving.

Opgaven har også gitt svar på hva målet med litteraturundervisningen er for informantene mine. Flere mener litteraturen kan bidra til å utvikle empatiske holdninger hos elevene, både i form av å forstå og identifisere seg med andre sine tanker og følelser, men også for å forstå seg selv og sitt liv. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å diskutere og samtale om temaer som finnes i litteraturen. I tillegg uttrykker flertallet av informantene at litteraturen skaper fiktive universer eller forestillingsverdener elevene kan tre inn i, og på denne måten få genuine opplevelser fra, noe som kan utvikle både leseglede og leselyst (Ruud, 2013, s. 17). Men god litteraturundervisning kan også forberede elevene på eksamen, slik det ble argumentert for i drøftingskapitlet. Et felles kjennetegn for informantene er at de alle synes skjønnlitteraturundervisningen er viktig for å skape dannende og tenkende individer og den bør derfor ha en sentral rolle i norskfaget.

Men oppgaven har også vist at litteraturfaget står ovenfor noen utfordringer. Dette er blant annet knyttet til strategiundervisning, grunnleggende ferdigheter og dannelsesaspektet i skolen. Disse utfordringene ble problematisert og diskutert i oppgaven, men jeg skulle gjerne ønske at jeg hadde hatt mulighet til å undersøke disse funnene enda nærmere fordi det belyser viktige områder av norskfaget, områder som jeg tror det trengs enda mer kunnskap om. Dette gjelder også for flere av funnene mine i oppgaven. Underveis i oppgaveskrivingen har det dukket opp flere interessante funn jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke nærmere, som for eksempel debatten omkring kompetansemålene i skolen og utfordringene som finnes tilknyttet disse. Jeg skulle også ønske jeg hadde fått mer tid til å sette meg inn i

debatten omkring revideringene av de nye læreplanene som vil bli innført i 2020. Jeg tenker at dette er funn som fortjener å bli viet oppmerksomhet og som jeg håper jeg får mulighet til å undersøke nærmere ved en senere anledning. Hvis jeg skulle arbeidet videre med denne oppgaven tror jeg også det hadde vært interessant å høre om elevenes tanker om litteraturundervisningen. Det hadde da vært relevant å foreta flere kvalitative dybdeintervjuer med elever som tilhører klassene til lærerne jeg har intervjuet. Deler de samme meninger som lærerne? Eller har de et helt annet syn? Jeg tror også det hadde vært spennende å foreta en større undersøkelse av hvilke litterære tekster det blir arbeidet med i litteraturundervisningen, og hvordan et større antall lærere legitimerer bruken av disse. Dette kunne ha blitt undersøkt gjennom å ta i bruk en kvantitativ metode, som for eksempel spørreundersøkelse. Funnene tror jeg vil kunne utvide kunnskapen om litteraturundervisningen i den norske skole, og samtidig gi et mer nyansert bilde.

Jeg vil helt avslutningsvis si at arbeidet med denne oppgaven har gitt meg kunnskap som har verdi i min profesjon som norsklærer. Jeg har fått innsikt i metoder jeg kan anvende i arbeidet med litteratur, jeg har blitt oppmerksom på områder som krever ekstra oppmerksomhet i litteraturundervisning og jeg har fått forståelse av innvirkningen skjønnlitteraturen kan ha på barn og unges liv. For det er jo sant, «litteratur er liksom livet».

8. Kildeliste

- Aamli, K. (2015, 01.09.2015). *Demokratiske paradokser i klasserommet*. Hentet 25.05 2016, fra <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Demokratiske-paradokser-i-klasserommet>
- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i teksar. Litteraturredidaktiske perspektiv* Oslo: Det norske samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aase, L., & Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen- fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norsklæreren*, 35(4), 35-44.
- Aaspaas, Ø. (2005). *Resepsjonsetetikk og reader-respons*. Hentet 09.05 2017, fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf>
- Anda, T. (2011). *Metaforisk barnelitteratur- relevans og bruk i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Universitet i Stavanger). Hentet fra [http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Trine%20Anda%20\(2011\)%20Mast eroppgave%20-%20METAFORISK%20BARNELITTERATUR%20-%20RELEVANS%20OG%20BRUK%20I%20BARNEHAGEN\(1\).pdf](http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Trine%20Anda%20(2011)%20Mast eroppgave%20-%20METAFORISK%20BARNELITTERATUR%20-%20RELEVANS%20OG%20BRUK%20I%20BARNEHAGEN(1).pdf).
- Andersen, M. K. (2010). *En fenomenologisk- hermeneutisk studie av detached mindfulness* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/265176/405175_FULLTEXT01.pdf?sequence=1.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren* 35(2), 15-22.
- Annamo, E., Botnen, T. K., Brudevoll, I., Changezi, S., Eikaas, E., Johansen, T., & Willumsen, E. (u.å). *Mangfold, identitet og globalt medborgerskap* Hentet fra <http://www.iu.folkehogskole.no/sites/iu.folkehogskole.no/files/ea6d2711e880194fd719f456e73085d.pdf>
- Aspeli, I. (2015). *Svingdører mellom journalistikk og PR* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49720/Aspeli_master.pdf?sequence=1.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C., R.P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnseth, M. V. (2011). *Foreldresamarbeid etter samlivsbrudd: En kvalitativ studie om hvordan foreldre opplever at veiledningen fra kurset Fortsatt Foreldre kan bidra til å styrke foreldresamarbeidet* (Mastergradsvhandling, NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/271688/537750_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Buskerud, S., & Roberg, K. (2014). *Lærerenrollen i fagsamtaler- trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk klasserom* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Hentet fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/249513/Buskerud_Simen_2014_Ma_steroppgave.pdf.

- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dietrichson, S., & Hærnes, N. (2013, 14.10.2016). "Litteraturen tematiserer de ømmeste punktene i livet". Hentet 13.04 2017, fra <https://sykepleien.no/2013/09/litteraer-pleie>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmig klasserommet: skriving og samtale for å lære*: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fangen, K. (2015, 17.06). *Kvalitativ metode*. Hentet 21.11 2016, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fjeldså, A. L. (2016, 03.01). *Den unyttige skjønnlitteraturen*. Hentet 22.10 2016 fra <http://www.stavanger.steinerskolen.no/?p=3566>
- Foreldreportalen. (2013, 04.04.2013). *Hvordan øke leseforståelsen?* Hentet 10.10 2017, fra https://www.foreldrepulsen.no/art/fp/182013_fp_gs_nb leseforstaelse.pdf
- Fåkvam, T. (2013). *Samarbeid mellom hjem og skole. En kasusstudie av hvordan klassekontakter i en kommune erfarer samarbeidet med skolen, og hvordan deres erfaringer kan bidra til forbedring av samarbeidet* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267716879/t-faakvam-2013.pdf/c3854cad-5988-4ce4-94d3-e5622c368790>.
- Haugen, R., & Lund, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Hellesnes, J. (2002). *Grunnane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse- innføring i litteraturredidaktikk* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, Ø. (2016). *Kompetansemål*. Hentet 17.11 2016, fra <https://snl.no/Kompetansem%C3%A5l>
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T. S. Prøitz & P. Aasen (Red.), *Kunnskapsløftet- tung bør å bære?* (s. 137-145).
- Hiis, K. (2016). «*Skapende arbeid i utfordrende livssituasjoner*» (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet fra <http://kirkenssosialtjeneste.no/media/aktuelt-oppfolging/tilja/mastergradsavhandling-katrine-hiis-2.pdf>.
- Hoem, K. (2016a, 05.12.2016). *Læreplan uten innhold*. Hentet 10.04 2017, fra <https://www.nrk.no/ytring/laereplan-uten-innhold-1.13256244>
- Hoem, K. (2016b, 28.11.2016). *Norskpensum på villspor*. Hentet 10.04 2017, fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). *Leseopplæring i norskfagetes begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Hentet 01.02 2017, fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/420482/195-2039-1-PB.pdf>,
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis Studies from the first generation* (s. 13-31). Amsterdam/ Philadelphia John Benjamins Publishing Company.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, M. (2015). *En casestudie: Hvordan montessoripedagogikken kommer til uttrykk ved enutvalgt montessoriskole*. (Mastergradsavhandling, Det teologiske menighetsfakultet). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2373812/AVH5050-kand-nr-5031-masteravh-Johnsen-navn.pdf?sequence=1>.
- Karlsen, F, A. M. (2014, 04.11). *Arbeid med skjønnlitteratur*. Hentet 03.02 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/LitteraturTromso.pdf>
- Karstensen, I. M. (2014). *Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere/t/Pdf/Karstensen_Iselin%20Meling.pdf.
- Karstensen, M. M. (2013). *Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?* (Mastergradsavhandling, Universitet i Stavanger). Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere/t/Pdf/Forskning/Karstensen%2C%20Maritha.pdf>.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Cary, North Carolina: Oxford University Press.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/104828/avhandlingkjelen.pdf>.
- Kjelen, H. (2014, 09.01). *Usynleg litteratur i ny norskplan*. Hentet 10.10 2016, fra <http://utdanningsnytt.no/debatt/2014/september/usynleg-litteratur-i-ny-norskplan/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på- om lesing, lesebestilling og tekstvalg* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställingsvärldar* Göteborg Daidalos
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Larssøn, H. D. (2007). *Inn i teksten- ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Molloy, G. (2007). *Når pojkar läser och skriver* Lund: Studentlitteratur.
- Nasir, A. (2016, 29.11.2016). *Hva skal norsk være?* Hentet 10.04 2017, fra <https://www.nrk.no/ytring/hoems-kritikk-mangler-kontekst-1.13250462>
- Nielsen, I. (2014). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler?* Hentet 19.05 2017, fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85667&categoryID=13435>
- NRK-TV. (2017, 01.03). *Hva er galt med norskfaget?* Hentet fra <https://tv.nrk.no/program/mkde23000117/hva-er-galt-med-norskfaget#t=19m28s>
- Nyhus, J. Ø., Øveren, I., & Talsethagen, A. S. (2016, 12.12.2016). *Litteraturkritiker på villspor*. Hentet 10.04 2017, fra <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- Olsen, Michel, Kelstrup, & Gunver. (1981). *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Kbh: Borgen.
- Orienteringsforsøk. (2011, 23.10.2011). *Kritisk tenkning*. Hentet 09.02 2017, fra <http://orienteringsforsok.blogspot.no/2011/10/kritisk-tenkning.html>

- Parkteateret. (2017). *Folkemøte: Hva er galt med norskfaget?* Hentet 10.04 2017, fra <http://parkteatret.no/concert/folkemote-hva-er-galt-med-norskfaget/>
- Pedagogkollektivet. (2012, 21.06.2012). *Norsk: Muntlig eksamen på 10.trinn*. Hentet 09.04 2017, fra <https://pedagogkollektivet.wordpress.com/2012/06/21/norsk-muntlig-eksamen-pa-10-trinn/>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy- perspektiv ID. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ricour, P. (1984). The Model of the Text: Meaningful Action considered As a Text. . *Social Research*, 51(1/2), 185-218.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* Oslo: Universitetsforlaget
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America
- Ruud, M. (2013). *Verket & Verden* (Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132976/Ruud.pdf?sequence=1>.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge* 8(1), 1-17 (Sidene som er oppgitt på nettartikkelen) Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1097/976>
- Rønneberg, V. (2014, 27.08.2014). *Hvordan aktivere elevene i førlesingsfasen? - skjønnlitteratur som motivasjon før lesing av fagtekst*. Hentet 10.02 2017, fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85840&categoryID=13435>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringens tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195-211). Oslo: Samlaget.
- Røskeland, M. (2015, 23.03). Lesing er bra for oss, *Bergens Tidende* Hentet fra <http://www.bt.no/kultur/Lesing-er-bra-for-oss-3325207.html>
- Sakprosasiden. (2014). *Forskningsmiljøet Norsk sakprosa*. Hentet 10.11 2016, fra <http://sakprosasiden.no/sakprosabloggen/category/sakprosa-i-skolen/>
- Sandvold, A. L. (2015). *"Du bare gjør det på en måte, uten at du tenker over det"* (Bacheloroppgave, Høgskulen i Sogn og Fjordane). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/285187/Sandvold_Amanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Schüllerquist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten"* (Doktorgradsavhandling, Stockholm University). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01>.
- Singstad, A. (2013). *An-Margitt i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring: En litteraturdidaktisk vurdering av hvordan Johan Falkbergets An-Magritt kan brukes i den videregående skolen i dag* (Mastergradsavhandling, NTNU)

-). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243928/639189_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Skaftun, A. (2016). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesing av norskfagets litterære tekster* (Doktorgradavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skei, H. H. (2009). *Skjønnlitteratur*. Hentet 13.12 2016, fra <https://snl.no/skj%C3%B8nnlitteratur>
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse, ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren* 35(4), 32-41.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn leser fiksjon: grunnlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Stene, T. A. (2013). *Mat på asylmottak* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra https://oda.hioa.no/en/mat-pa-asylmottak/asset/dspace:4799/stene_maeh_2013.pdf.
- Syversen, L. V. (2016). *Lesing av skjønnlitteratur i norskfaget på yrkesfag* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/445905/Syversen.pdf>.
- Thargaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Thorgersen, L. (2012). *Maskulinitetskonstruksjon blant mannlige sykepleiere* (Mastergradsavhandling, Universitet i Nordland). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/93178/Thorgersen_Lena.pdf.
- Tollefsbøl, J. (2014). *Læreplan eller leseglede? - Om skjønnlitteratur på mellomtrinnet* (Bacheloroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra https://fagarkivet.hioa.no/nb/laereplan-eller-leseglede-om-skjonnlitteratur-pa-mellomtrinnet/asset/dspace:2906/Tollefsbol_Jorid.pdf.
- TV2-skole. (2017, 10.05). Skoledebatt fra NKUL. Hentet fra <https://www.tv2skole.no/Nyhetsbrev/1244>
- Tveiten, I. (2015). *Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/409157/Ida_Tveiten.pdf.
- Txt. (2016). *Om tXt-aksjonen*. Hentet 03.04 2017, fra <http://txt.no/>
- Tønnesen, I. H. (2012). *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269629/549837_FULLTEXT01.pdf?sequence=1.
- Tønnesson, J., L. (2012). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget
- Ulland, G. (2010). *Billedlig talt – En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma* (Mastergradsavhandling, Universitet i Bergen). Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4070/69629339.pdf;jsessionid=025BF282F9285FC372B53BC2F284C7B7.bora-uib_worker?sequence=1.

- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 10.09.2015). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Hentet 06.03 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk- Formål*. Hentet 07.03 2016, fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Formaal/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 10. årstrinn*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10.09.2015). *Litterær samtale på 10. trinn - Veien til verdens ende*. Hentet 22.11 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Veien-til-verdens-ende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 08.05.2017). *Nye læreplaner i 2020*. Hentet 11.05 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 02.02 2017, fra <https://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf>
- Wikispace. (2014). *Laila_Aase_Norskfagets_danningspotensial_i_fortid_og_samtid*. Hentet 12.02 2017, fra https://glu2014no.wikispaces.com/Laila_Aase_Norskfagets_danningspotensial_i_fortid_og_samtid
- Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litterturformidlingsprogram. En studie av to metoder fra " Teksten i bruk"* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26844/Maritsmaster.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide (semistrukturert intervju)

Gjenta informasjon om prosjektet Personlige opplysninger	<ul style="list-style-type: none">•Prosjektets formål og gjenta informasjon om samtykke•Alder, utdanning, hvor lenge har du arbeidet som norsklærer?
Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none">•Jeg har observert en time hvor du arbeidet med skjønnlitteratur. Kan du fortelle litt om litt om timens gang?•Mulige oppfølgingsspørsmål:•Hva var det ved teksten/timen som fungerte, ikke fungerte?•Hva slags kriterium brukte du for å velge ut denne teksten(e) og undervisningsopplegg ? (målform, vanskegrad, tema,sjanger, osv
Skjønnlitteratur og nyttebegrepet	<ul style="list-style-type: none">•Kan det å lese/ arbeide med skjønnlitteratur være nyttig? Hvordan?•Mulige oppfølgingsspørsmål:•Hvor mye styrer kompetansemålene litteraturundervisningen din?•Tror du lesing av skjønnlitteratur kan være med på å utvikle kritisk holdning hos elevene? Hvordan da? Hvorfor er dette viktig?

<p>Bruk av strategier/ øvelse i å forstå skjønnlitterære tekster (knytte det opp til observasjonene)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Hva tenker du om strategiundervisning og skjønnlitterær lesing? •Mulige oppfølgingsspørsmål: •I hvilken grad bruker du litteraturfaget til å måle elevenes kunnskap og ferdigheter (lese og skriveferdigheter). •Hvilke lesestrategier mener du er relevante når elevene leser skjønnlitteratur- og hvorfor? •På hvilken måte er tekstanalyse et tema i litteraturundervisningen din? •Hvordan tenker du på forholdet mellom lystlesing (opplevingslesing) og det å lese med analyse som et mål?
<p>Målet med litteraturundervisningen</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Hvorfor mener du det er viktig å undervise i skjønnlitteratur? •Mulige oppfølgingsspørsmål: •Hvordan synes du læreplanen legger til rette for dette? •Hva tenker du om plassen litteraturundervisning får i forhold til andre norskfaglige emner?
<p>Avsluttende kommentarer</p>	<p>Noe mer du ønsker å legge til? Kommentarer eller innspill?</p>

9.2 Vedlegg 2: Mail til skole om informasjon om masterprosjekt

Jeg skal begynner andre året på master i norskdidaktikk på Høyskolen i Sør-Øst Norge, avdeling Vestfold. Til høsten skal jeg begynne å skrive selve oppgaven som skal omhandle skjønnlitteraturens plass og rolle i skolen. Det er ønskelig å observere en norsktime hvor det undervises i skjønnlitteratur i en ungdomsskoleklasse, hvor det blir gjennomgått en skjønnlitterær tekst. I etterkant ønsker jeg å gjennomføre et intervju med læreren basert på observasjonene fra undervisningen.

Det er viktig at læreren er utdannet norsklærer.

Jeg håper dette kan være av interesse, der både lærer og student kan lære mye om bruken av skjønnlitteratur i skolen- og ikke minst få innsikt i elevenes meninger.

Innsamlingen av empirien vil skje på nyåret etter avtale med lærer

Håper dette kan være av interesse

MVH

May Gøril Mathiesen

9.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Takk for at du vil stille opp på prosjektet mitt

Denne studien legger grunnlaget for min masteroppgave i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst- Norge, avdeling Vestfold. Prosjektet handler om skjønnlitteraturens plass og rolle i dagens norskfag. Empirien i denne oppgaven er delt opp i to deler. Jeg vil først observere en time hvor du underviser i litteratur. Deretter vil jeg stille deg noen spørsmål i form av et intervju. Spørsmålene vil være knyttet til observasjonen, i tillegg til dine tanker og meninger omkring skjønnlitteratur i norskfaget.

Alt som blir sagt under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og din deltakelse vil være helt anonym. Det vil ikke bli oppgitt verken skole, navn eller sensitive opplysninger som kan knytte deg til prosjektet. Data vil bli samlet inn ved hjelp av lydopptaker, og vil bli slettet i etterkant av prosjektet. Deler av intervjuet vil bli transkribert og eventuelle navn vil bli anonymisert i den skriftlige oppgaven. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Prosjektet er helt frivillig å delta i. Du har full rett til å trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn.

MVH

May Gøril Mathiesen

9.4 Vedlegg 4: Kvittering fra NSD, norsk senter for forskningsdata



Anne- Beathe Mortensen- Buan
Institutt for språk og litteratur Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 30.11.2016

Vår ref: 50724 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50724</i>	<i>Skjønnlitteraturens plass og rolle i skolen - En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere arbeider med skjønnlitteratur i norskfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne- Beathe Mortensen- Buan</i>
<i>Student</i>	<i>May Gøril Mathiesen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: May Gøril Mathiesen

9.5 Vedlegg 5: *Den skyldige* av Tania Kjeldset

(Kun utdrag av novellen er tilgjengelig på nett.)

Etter tre måneder bestemte jeg meg for å dra tilbake. Det var rim i gresset da jeg trasket over jordene mot skolen den morgenen. Tåken hang som en grå kappe over trærne, men sola lå bak og lurte, lirket strålene sine gjennom. Elva rant stille i bunnen av dalen og ventet. Jeg kjente at det lå snø i lufta. Det var som om himmelen gjorde seg klar. Jeg måtte se stedet før isen klorte seg fast.

Jeg droppet de siste timene, sa ikke noe til læreren, stakk bare hjemover. Det var ikke noe problem, jeg hadde vært fredet siden alt skjedde. En usynlig ring var risset opp rundt Remi Karlsen, og innenfor den var det ingen som våget seg. Man tok hensyn. Stilte ingen krav. Det var ingen som bemerket hvordan jeg så ut, hva jeg sa eller gjorde, det var uvant. Jeg lurte på hvor lenge det ville vare. Folk rundt meg glemte jo fort, livet gikk videre, det var fotballtrening og festing i helgene, det handlet om hvilke jenter man likte, og hvem som gjorde det dårlig på siste matteprøve. De trodde vel at jeg snart ville riste det av meg, alt det triste og sure. Det var jo verst for Johannes. Tross alt. Og familien hans. Det var nok det de tenkte.

Faren min ville ikke likt at jeg dro tilbake alene. Han hadde tilbudt seg å bli med flere ganger. Men vi hadde jo vært alene, Johannes og jeg. Jeg vet ikke hva jeg håpet på. Kanskje at Johannes skulle komme nærmere. At han plutselig skulle stå foran meg på steinen igjen. Jeg tror jeg lette etter et tegn, et signal. Noe som skulle komme bare fra ham. Men det var stille. Hvis det bare hadde vært overskyet, eller hadde regnet, hvis det ikke hadde vært så hett akkurat den dagen. Det var sånn jeg tenkte. Overalt lette jeg etter en ny sjanse. Et rykk tilbake til start, en skinnende, ny brikke.

Men innerst inne visste jeg at det ikke hadde noe med været å gjøre. Det handlet om oss. At vi alltid kastet ting til hverandre, nøkler, mobiler, viskelær, baller. I luften mellom Johannes og meg fløy det saker og ting i en jevn strøm. Kastinga var bare en filleting, noe barnslige greier vi ikke klarte å vokse fra. Jeg utfordret ham hele tiden, jeg kastet hardere, bråere. Men Johannes reddet bestandig. Han var så irriterende god.

Jeg passerte det røde rekkehuset der familien til Johannes bodde. Jeg hadde trodd det skulle bli lettere å gå forbi etter som tiden gikk. Men det var heller motsatt. Broren hans sto utenfor garasjen. Han hadde på seg en diger t-skjorte, altfor stor for ham. Han hadde trukket den utenpå vindjakka. Jeg så at det var t-skjorten til Johannes. Kjente igjen logoen til Kaizers

Orchestra. Han kjøpte den da vi var på konserten deres i mai. Ryggen til Dennis krummet seg over noe, et eller annet han prøvde å løfte, en svær planke, eller kanskje det var en bordplate, jeg så ikke så nøye etter. Jeg hørte at han stønnet et par ganger, jeg kunne ha gått bort og hjulpet til. Men jeg fikset ikke synet av T-skjorten til Johannes. Jeg gikk bare videre og lot som om jeg ikke så ham.

Stien var dekket av gulbrune blader. Jeg skuffet dem opp med foten, de ga fra seg en myk, sprø, lyd. Snart ville frosten nagle dem til bakken. Over meg var himmelen grå, lyset falt rett ned på stien, det var nesten ingen blader igjen på trærne. Jeg gikk sakte. Langsamt kom det tilbake. Nittende august. Den ville ferden oppover ura. Jeg hadde stormet fram. Nesten uten klær, uten sko, jeg tenkte ikke på sko, jeg tenkte bare på at jeg måtte hente noen, måtte ringe, enda jeg visste det allerede da. Jeg skar opp føttene på steiner og kvister. Jeg skrek. Og det skriket fulgte meg oppover stien helt fram til hovedveien, der møtte jeg Linda, en av lærerne fra barneskolen. Hun var sydenbrun i hvite sommerklær. Linda tok tak i meg. Jeg hakket tenner, klarte nesten ikke å snakke. Men hun skjønnte alt. Hun ringte med en gang. Snakket med ambulansepersonell, med politiet, forklarte hvor vi var, ramset opp. Gatenavn og nummer. Hva jeg het, hva hun het og til sist: Da hun sa navnet hans, Johannes Skogheim, da

gled fargen av henne, jeg så at det skjedde, hun ble langsomt blekere og nesten like hvit som blusen hun hadde på seg, til sist var brunfargen bare et lite felt under hvert øye. Og etter at Linda hadde ringt til faren til Johannes, først da hun pekte på føttene mine med en hånd som skalv. Da oppdaget jeg blodet som strømmet fra fotsålene. Men heller ikke da kjente jeg noe. For det var jo ingenting. Det var jo bare føttene mine.

Jeg stanset foran den gamle eika. Mor hadde fortalt meg om den. De hadde vært her nede hele familien. Lagt ned blomster. De ville ha meg med ned. De sa det var viktig. Å gå dit sammen med noen. Men jeg ville ikke tilbake. Ikke da.

En liten lykt sto tent der nå. En bukett røsslyng i en keramikkpote. Noen visne blomsterkvaster. Alt var samlet ved foten av det enorme treet. To hundre år gammelt var det visst. Og i det perspektivet ble det korte livet til Johannes nesten bare en liten kvist i forhold. Jeg lurte på hvem som hadde vært der med lykten og røsslyngen. Kanskje en nabo. Eller en lærer. Det var mange som hadde deltatt i søket etter Johannes. I tillegg til et helikopter og politifolk hadde det strømmet på med naboer og turgåere som ville hjelpe til. De fleste ble sendt hjem igjen. Politiet hadde ikke kontroll på elva. Det kunne gå liv tapt, sa de.

Flammen fra telyset brant stille. Jeg sto der en stund. Tenkte på Johannes. Interrailturen vi hadde planlagt å dra på om et par år. Lisa som jeg aldri fikk fortalt om. Som jeg hadde kyssa fire ganger i sommer og trodde jeg var forelska i. Jeg kom ikke på en eneste ting som var viktig lenger.

Jeg kunne se elva langt der nede, den rant mørk og rolig nå. Jeg tok av fra stien og fant det gamle tråkket vårt nedover i ura. Men så oppdaget jeg at jeg ikke var alene. På pynten, der den magre furua lente seg utover skrenten, sto det to gamle mennesker, en mann og en kvinne, han holdt henne i den ene armen. De bøyde seg forover, kikket ned mot den store steinen, mot øya vår. Jeg stanset brått. Jeg hadde ikke sett dem siden begravelsen. Det var besteforeldrene til Johannes.

Det var meg de kom til alle sammen etter at kisten ble båret ut av kirken. Mormoren hans hadde lagt det våte, kalde kinnet sitt inntil mitt. Jeg var den siste som hadde sett Johannes i live. Jeg var bindeleddet mellom liv og død. Og de trodde at alt det jeg fortalte var sant. De måtte ikke se meg her. Jeg snudde og gikk tilbake. Rett før jeg kom opp til hovedveien igjen la jeg merke til at det hadde kommet opp et nytt skilt.

Farlige understrømmer sto det. Ikke egnet for bading.

9.6 Vedlegg 6: *Matt 18.20* av Tor Åge Bringsværd

Kirketjeneren satt og døde ved siden av kollektbøssa.

Det var en varm dag og en lang preken. Presten var ung og likte å høre sin egen stemme.

Under en preken kan man som kjent godt sitte med gjenlukkede øyne uten å få dårlig rykte. Og kirketjeneren hadde rutine.

Dagens tekst var fra Matt. 18.20. "For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem."

Det knirket i døra. Ganske svakt riktignok... Kirketjeneren rynket pannen. Sikkert dåpsfolk... Men han tok feil. Det stod en neger i døråpningen. En høy, radmager neger. "Hysj," sa kirketjeneren, "vet du ikke at dette er en kirke for hvite?"

Den andre svarte ikke, bare stod og stirret framfor seg med store, sørgmodige øyne.

"Ut med deg!" hveste kirketjeneren. "Vil du se å komme deg ut, din svarte gærning!"

Under alt dette hadde presten fortsatt å preke. Bare et par løftede øyenbryn viste at han la merke til det som skjedde. Men de som satt på de bakerste benkene, hadde snudd seg.

Negeren stod fortsatt ubevegelig. Men blikket hans begynte å gli over menigheten. Øynene flakket ikke, de søkte. En etter en møtte de blikket hans, en etter en vendte de seg bort. Så møtte presten øynene hans, og det ble stille i kirken.

Kirketjeneren var den første som brøt forhekselsen. I et sprang var han borte hos den formastelige. Og nå hvasket han ikke lenger.

"Ut!" skrek han. "Ut, din dumme svarting. Kan du ikke lese? Ser du ikke oppslaget på døra? Dette er en hvit kirke." Han tok et godt tak i skulderen på den fremmede og ville dra ham med seg ut. Men negeren rikket seg ikke.

Menigheten knurret. Et par av mannfolkene reiste seg halvt opp. Presten kremtet. "Jeg tror det er best du går," sa han, og så forlegent i golvet, "denne kirken er bare for hvite. Ingen fargede får slippe inn her."

"Har dere ikke kjerker nok for dere sjæl?" var det en som ropte.

Kirketjeneren gjorde et nytt forsøk på å skyve negeren ut. To mann fra bakerste benk kom til for å hjelpe. "Få ham ut," ropte en ung pike. "Se hvordan han står og stirrer på oss. Å Gud, få ham ut!" "De blir verre og verre for hver dag," utbrøt en eldre dame. "Tenk at vi ikke kan få være i fred for dem selv her i kirken."

En av mennene gikk tett opp til negeren, ristet knyttneven opp i ansiktet på ham og sa: "Sånne som deg skulle en binde etter bilen og trekke gjennom søla. Se og pell deg ut før jeg drar til deg!"

Negeren stod fortsatt like rolig, og den andre av de to mennene gjorde det som den første hadde lovet. Hele menigheten riste seg. En smal stripe blod rant nedover haken på negeren, men fremdeles hadde han ikke sagt et ord.

"Er du stum?" brølte han som hadde slått. "Svar når en hvit mann spør deg."

Presten klubbet med salmeboka. "Vi må huske på at vi er i Guds hus," stammet han.

"Skynd dere nå og få ut dette mennesket, slik at vi kan fortsette."

Kirketjeneren åpnet døra, og sammen med sine to hjelpere fikk han halvveis skjøvet, halvveis løftet negeren utenfor.

Forbipasserende stoppet nysgjerrig opp.

Snart var det samlet en hel liten flokk rundt kirketrappen.

"Skulle vært moro å gi deg en omgang," sa han som ikke hadde slått, "bare for å høre om det var låt i deg."

"Hva gjelder det?" ropte folk. "Hva er det som står på?"

"Denne forbanna svartingen kom inn og ville starte bråk i kjerka."

Negeren var fortsatt taus, men øynene var blanke av tårer.

En kvinne lente seg fram og spyttet ham i ansiktet. "Det pakket," hveste hun, "de skulle henges alle sammen."

Flokket presset seg stadig nærmere. "La oss begynne med han der!" var det en som ropte.

"La oss dukke ham i tjære og sette fjær på ham!"

"Faen ta det skabbete pakket."

Men nå dukket det opp to politimenn. Bevæpnet med køller og pistoler brøytet de seg vei gjennom flokken av tilskuere, tok obligatorisk judogrep på negeren og førte ham bort til en ventende bil.

Samme kveld ble han erklært skyldig i gudsbespottelse og dømt til døden av en enstemmig jury.

Bøddelen sa etterpå til sin kone: "Det var et merkelig menneske. Han sa ikke et eneste ord under hele rettssaken. Bare stod der og så på oss med disse store, varme hundeøynene sine. Men selv om han var aldri så mørk i huden, tror jeg ikke han var ordentlig neger. En slags bastard kanskje. Men du skulle sett hendene hans! Han hadde et dypt sår i hver håndflate – som om noen hadde moret seg med å drive nagler gjennom dem. Stakkars jævel."

9.7 Vedlegg 7: *Å drepe et barn av Stig Dagermann*

Det er en lett dag og solen står på skrå over sletten. Snart vil klokkene ringe, for det er søndag. Mellom et par rugåkrer har to unge funnet en sti som de aldri før har gått, og i slettens tre landsbyer blinker vindusrutene. Menn barberer seg foran speilene på kjøkkenbordene og kvinner skjærer nynnende opp kaker til kaffen og barn sitter på gulvene og knapper sine liv. Det er den lykkelige morgenen til en ond dag, for denne dagen vil et barn drepes i den tredje landsbyen av en lykkelig mann. Ennå sitter barnet på gulvet og knapper sitt liv og mannen som barberer seg, sier at i dag skal de ta en rotur nedover åen og kvinnen nynner og legger de nyskårne kakestykkene opp på et blått fat.

Ingen skygge farer over kjøkkenet og likevel står mannen som skal drepe barnet, ved en rød bensinpumpe i den første landsbyen. Det er en lykkelig mann, som titter inn i et fotoapparat og i glasset ser han en liten blå bil og ved siden av bilen en ung pike som ler. Mens piken ler og mannen tar det pene bildet, skrur bensinselgeren lokket fast på tanken og sier at de får en fin dag. Piken setter seg inn i bilen og mannen som skal drepe et barn, tar lommeboken opp av lommen og sier at de skal kjøre ut til havet og ved havet skal de låne en båt og ro langt, langt ut. Gjennom de nedrullede rutene hører piken i forsetet hva han sier, hun lukker øynene og da hun lukker øynene, ser hun havet og mannen ved siden av seg i båten. Det er ikke en ond mann, han er glad og lykkelig, og før han går inn i bilen, står han et øyeblikk foran kjøleren, som gnistrer i solen, og nyter glansen og duften av bensin og hegg. Ingen skygge faller over bilen og den blanke støtfangeren har ingen merker og er heller ikke rød av blod.

Men samtidig som mannen i bilen i den første landsbyen smeller igjen døren til venstre for seg og trekker ut starteren, åpner kvinnen i kjøkkenet i den tredje landsbyen skapet sitt og finner ikke noe sukker. Barnet, som har knappet sitt liv og knyttet lissene i skoene, står på kne i benken og ser åen som slynger seg mellom oretrærne og den svarte prammen, som ligger trukket opp i gresset. Mannen, som skal miste sitt barn, er ferdigbarbert og folder akkurat speilet sammen. På bordet står kaffekoppene, kakene, fløten og fluene. Det er bare sukkeret som mangler, og moren sier til barnet sitt at det skal løpe over til Larssons og låne et par biter. Og mens barnet åpner døren, roper mannen etter det at det må skynde seg, for båten venter på stranden og de skal ro så langt som de aldri før har rodd. Da barnet siden løper gjennom hagen, tenker det hele tiden på åen og på fiskene som vaker, og ingen hvisker til det at det

bare har åtte minutter igjen å leve og at båten skal ligge der den ligger hele den dagen og mange andre dager.

Det er ikke langt til Larssons, det er bare tvers over veien, og mens barnet litt senere løper over veien, kjører den lille blå bilen inn i den andre landsbyen. Det er en liten by med små røde hus, og mennesker som nettopp har våknet, sitter i sine kjøkkener med kaffekoppen løftet og ser bilen fare forbi på den andre siden av hekken med en høy sky av støv etter seg. Det går svært fort og mannen i bilen ser poplene og de nytjærede telegrafstolpene skimte forbisom grå skygger. Det lufter sommer gjennom vindrutene, de farer ut av byen, de ligger fint og trygt midt på veien - ennå. Det er deilig å kjøre helt alene på en myk, bred vei og ute på sletten går det enda finere. Mannen er lykkelig og sterk og med den høyre albuen kjenner han

sin kvinnes kropp. Det er ikke en ond mann. Han har hastverk for å komme fort ut til havet. Han ville ikke ha gjort en flue fortred, men likevel skal han snart drepe et barn. Mens de i full fart nærmer seg den tredje landsbyen, lukker piken øynene og leker at hun ikke vil åpne dem før de kan se havet og hun drømmer i takt med bilens myke krengringer om hvor blankt det vil ligge.

For så ubarmhjertig er livet konstruert at et minutt før en lykkelig mann dreper et barn, er han ennå lykkelig, og et minutt før en kvinne skriker av gru, kan hun lukke øynene og drømme om havet, og det siste minuttet i et barns liv kan dette barns foreldre sitte i et kjøkken og vente på sukker og snakke om barnets hvite tenner og om en rotur og barnet selv kan lukke en grind og begynne å gå over en vei med et par sukkerbiter i hvitt papir i den høyre hånden og hele dette siste minuttet ikke se noe annet enn en lang blank å med store fisker og en bred pram med tause årer.

Etterpå er allting for sent. Etterpå står en blå bil på skrå over veien og en skrikende kvinne tar hånden fra munnen og hånden blør. Etterpå åpner en mann en bildør og prøver å stå på beina enda han har en avgrunn av gru inni seg. Etterpå ligger et par hvite sukkerbiter meningsløst strødd utover i blod og grus og et barn ligger ubevegelig på magen med ansiktet hardt presset ned mot veien. Etterpå kommer to bleke mennesker, som ennå ikke har drukket ut kaffen, løpende ut gjennom en grind og ser et syn på veien som de aldri vil glemme. For det er ikke sant at tiden leger alle sår. Tiden leger ikke et drept barns sår og den leger svært dårlig smerten hos en mor, som hadde glemt å kjøpe sukker og sender barnet sitt over veien for å låne, og like dårlig leger den angsten hos en en gang lykkelig mann som har drept det.

For den som har drept et barn, kjører ikke ut til havet. Den som har drept et barn, kjører langsomt hjem i taushet og ved siden av seg har han en stum kvinne med bandasjert hånd og i alle landsbyer som de passerer, ser de ikke et eneste menneske som er i godt humør. Alle skygger er meget mørke og da de skilles, er det fremdeles under taushet, og mannen som har drept barnet, vet at denne taushet er hans fiende og at han kommer til å trenge år av sitt liv for å beseire den ved å skrike at det ikke var hans skyld. Men han vet at det er løgn, og i sine netters drømmer vil han i stedet ønske å få et eneste minutt av sitt liv tilbake for å gjøre dette eneste minuttet annerledes.

Men så ubarmhjertig er livet mot den som har drept et barn, at allting etterpå er for sent.

Teksten er opphavlig skrevet til en svensk trafikksikkerhetskampanje i 1948. Denne oversettelsen er hentet fra Samtiden nr. 6, 1987 (oversatt fra svensk av Gunnel Malmström)

9.8 Vedlegg 8: Transkripsjon av datamateriale

Informant, L1

I: Har du lyst til å fortelle litt om timen du hadde?

L1: Mhm, vi gikk tilbake litt for vi hadde allerede dekket det kapitlet du ville se på tidligere og læreboka vår tok for seg tre tekster da. Kompetansemålene er å snakke om tekster å bli kjent med litteratur og å føre en litterær samtale. Det å gjenkjenne at det i en tekst kanskje er mer i enn det vi først ser, og at vi kan ha utbytte av å prate med noen andre om det. Det var det som var målet da og kanskje kjenne igjen noen virkemidler og eventuelt bruke det selv også. Så siden de tre tekstene var brukt opp så fant jeg en tekst fra 9.klasseboka som de ikke hadde vært borti. Jeg leser teksten for dem sånn at de får den samme opplevelsen av det alle sammen. Det mener jeg er veldig viktig for elevene, og for at det skal bli en vellykket leseopplevelse, og en vellykket diskusjon omkring teksten i etterkant. De er forskjellige lesere og de bruker forskjellig tid på å bli ferdig, særlig hvis teksten er på nynorsk, så er det viktig at det er en lærer som leser. Eller hvis det er litteratur generelt også. Hvis du slipper Ibsen og sånt noe løs på dem så går det liksom litt i stykker, så det er best om du styrer det selv. Teksten var ganske lang, tok nok et kvarters tid å lese, men såpass bør de kunne greie å henge med på. Etter det så jobber de litt sammen. Vi har et begrep som vi kaller for læringspartner som vi bruker enn del på trinnet hos oss. Begrepet kommer fra Roald Jensen som jobber nede på høgskolen. Prinsippet er liksom at det ikke bare er jeg i rommet som kan bidra med noe, men alle elevene også. Så bruker man hverandre og snakker litt om teksten og de spørsmålene jeg hadde lagt ut underveis. Så oppsummerer vi litt sammen og ser om vi kanskje oppdager noe nytt som er med på å skape en dypere forståelse av teksten da, før vi går videre.

I: Hvorfor valgte du akkurat den teksten?

L1: Nei (1.0) de tekstene vi hadde var veldig fine ((mhm) Både Kysset i bekken også denne krimnovellen til Roald Dahl er veldig alright og ikke minst At døda et barn, den er nesten sånn man begynner å gråte av. Den spiller de heldigvis for oss så vi slipper å ødelegge svensken med å prøve å lese den. Nei, jeg valgte den teksten fordi jeg synes teksten var fin selv. Også står den jo i læreverket til niende. Jeg trengte jo en tekst de ikke hadde vært borti, også så ville jeg ha en novelle, noe som var avsluttende, sånn

at det ikke manglet noe før eller etter. Det liksom ikke om å gjøre å finne et fasitsvar, men det å tenke rundt, så derfor en novelle da, noe avsluttende.

I: Bruker du mye utdrag eller pleier du å bruke hele tekster?

L1: Man kan jo bruke utdrag hvis det er noe spesielt du vil peke på. Hvis det gjelder sammenligninger og metaforer og sånt noe, så trenger du ikke å lese en hel tekst. Da er det bedre med kortere utdrag for å se spesifikt på det vi er ute etter. Men hvis det er for skjønnlitteraturopplevelsen sin del, så er det fint å kunne avslutte det .

I: Så du føler det fungerer da?

L1: Ja, jeg synes det. Ha en sånn liten bokpresentasjon da. Biblioteket er også behjelpelig med det. Vi har jo folkebiblioteket i kjelleren, så vi har ikke sånn begrenset skolebibliotek her, vi har jo hele kommunebiblioteket.

Hopp i intervju

I: Du spurte elevene ganske tidlig om skyldfølelse, siste gang de hadde opplevd det. Hvorfor spurte du om det?

L1: Det var det som var overskriften da på teksten og overskriften forteller gjerne noe om (1.0) hva det skal handle om (1.0). Også starter man da med liksom med en nesten som en slags VØL-skjema som man bruker på mellomtrinnet. Her er ønsker vi å aktiviserer litt bakgrunnskunnskaper. Vi gjør liksom klar de knaggene. Også får vi en opplevelse av okei, det var ikke sånn jeg tenkte når jeg tenkte på skyld, også er man litt i gang da.

I: Også stoppet du opp underveis. Hvorfor det?

L1: Vi må stoppe opp å tenke på hva er det jeg har lest for noe. Ta seg tid i lesingen, stoppe, tenke og reflektere litt før man går videre. (2.0) Ta seg tid til det da. Hva er det vi egentlig leser om her? Særlig på mellomtrinnet så legger læreverket opp til det. Stopp, tenk, skriv står det gjerne, også skal de jobbe litt med det. Også::å var det også

for å ha samme basisen når vi skulle prate om det etterpå. Ha noen flere knagger og nøkkelord å snakke utfra.

I: Bruker dere mye tid på å samtale om litteratur?

L1: Ja, dette var på en måte den fjerde økta vi hadde med litteratur. Så vi har jo dekket det før. ::Også dette med litterær samtale, det er jo også på mellomtrinnet at vi snakker om tekster.

I: Synes du det er viktig å ha en slik samtale når dere arbeider med tekst?

L1: Hvis vi liksom ikke bare leser teksten som ren underholdning liksom når vi sitter på flyet, men hvis vi liksom skal skjønne noe ut av det, så må vi gå litt inn i tekstene, se på, snakke om og diskutere hva det egentlig handler om. Jeg tror samtalene kan føre til at elevene blir gl::ad i å ::ehh (1.0) lese, og at de leser mer. Lesebiten er jo viktig i alle fag, og man kan lære ting av skjønnlitteratur også.

I: Hva synes elevene om å snakke om tekst, tror du at de får noe ut av det?

L1: Det virker jo sånn, de pratet jo ganske mye nå egentlig med tanke på at du satt der. De pleier egentlig å være enda litt mer ivrig kanskje. Vi jobber mye med å skape et trygt miljø hvor de kan dele tanker og hvor de kan si ting som kan virke til å være helt på bærtur. Man kan jo ikke mer enn å ta feil. Vi voksne vil jo ikke ta sjanse på å si noe.

I: Men hva tror du de får ut av det?

L1: At de blir gl::ad i å ::ehh (1.0) lese og ønsker å lese mer. Det er jo ting i, ja, det kan jo være s::amfunn, kvinners stilling ::i samfunnet og sånn ting som det

I: Du stilte også spørsmål og da kom det en del innspill. Synes du det noen ganger er vanskelig å svare på noen av de innspillene?

L1: Nei, for vi skal ikke nødvendigvis finne noe svar på det for teksten er jo ferdig. Hadde det vært et utdrag så kunne jeg sagt at det er en god tanke, men det viser seg

sånn 100 sider frem at det skjer noe annet. Men her er det egentlig åpent til at du kan ha din forståelse av teksten ((mhm)). De beste forfatterne rører jo ved forskjellige sider ved forskjellige lesere, så vi skal ikke nødvendigvis ikke finne svar, men heller finne spørsmålene da.

I: Ja, for det er jo noe med litteratur. Tror du litteraturen kan hjelpe elevene til å bli kritiske?

L1: Jeg tenkte egentlig ikke på det når vi jobbet med den teksten nå, men jeg tror det sånn generelt sett kan gjøre det. Mye av litteraturen som vi skal komme borti senere er jo ting som kommenterer noe i samfunnet som (vi) kanskje har lyst til å endre på også. Selv om det kanskje kan virke (1.0) utdatert i dag så var det liksom brannfakler den gangen det kom, ikke sant. Vi ser jo på samtidslitteratur i forskjellige verdensdeler også. Da møter vi på ting som er selvsagt i Norge som ikke er noe vi ikke trenger å jobbe med lenger, men som fremdeles er tabubelagt andre steder.

I: Hva var målet ditt med denne teksten eller undervisningen?

L1: Det er jo kompetansemålene vi må passe på at vi er innom og når da, så det er liksom det som er det overordnede, sånn sett. Men det å få et forhold til det å lese, å kunne sette seg ned å lese som underholdning eller som avslapning, å bygge intellektet sitt på den måten da. Også bli glad i å lese, se at det finnes så mye tekster der ute, det finnes (1.0) tekster for alle da.

I: Synes du kompetansemålene styrer mye av undervisningen? De er jo der selvfølgelig, men er det mye frihet?

L1: (1.0) Jeg synes ikke de styrer for mye, men det er fryktelig mange kompetansemål. Det blir jo bare flere og flere, og det blir jo ikke mer tid. Det er liksom stadig mer ting som skal inn. Men så er det sånn som vi snakket om tidligere, det med at de (kompetansemålene) er såpass vide. (2.0) Jeg synes derfor det er lett å fylle dem med innhold. De aller fleste er nok enige om at norskfaget skal være et utdanningsfag og et, ja, et danningsfag, men det er vanskelig når nye kompetansemål stadig kommer til.

Jeg tror det er på tide at kompetansemålene i norskfaget må brytes ned og konkretiseres.

I: Tenker du noe på de nasjonale prøvene når du underviser i skjønnlitteratur?

L1: Vi jobber en del med å forstå hva vi leser, og for at vi skal bli flinkere skrivere og lesere selv. Vi jobber med litt strategier knyttet til det da. Ulike tekster må leses på ulike måter. Dette er det viktig at elevene vet noe om. Hvis du leser mye så skriver du også bedre, sånn er det jo. Det er jo lesestrategi når man stopper opp og tenker på spørsmål som «hva tror jeg skjer her?», «hvorfor var det sånn?», «hvorfor måtte han støtte seg til kommoden nå?», altså sånn som jeg brukte teksten i går da. Og også skjønnlitterære tekster krever ulike ferdigheter som elevene må arbeide med for å få noe ut av det litterære verket. Det kan for eksempel være det å skulle lese mellom linjene, finne tomme rom, ehh, ja, man må jo kunne tolke tekstens tema og budskap. Så da jobber vi gjerne med ulike lese- og skrivestrategier knyttet til det. Det (1.0) gjør vi, men ikke for å forbedre oss på nasjonale prøver. Nei, det blir litt feil. Disse prøvene skal jo fortelle meg noe om elevene som gjør at jeg kan dele dem inn i eventuelt nivåer og legge inn støtet, hvis du skjønner. Hvis vi trener på det så forteller jo resultatene meg jo ingenting. Så det nytter ikke ((mhm)). Også ja, som jeg nettopp sa, ulike tekster leses på ulike måter

I: Bruker du ofte skjønnlitteratur fordi det ::er skjønnlitteratur, at dere leser for at elevene skal bli glad i å lese?

L1: Ja, v::i hadde i hele sjuende klasse, så startet vi alle norsktimene med å lese i 15 minutter. Da trengte ikke jeg å si noe, da gikk vi bare inn i klasserommet, alle plukket frem bøkene og begynte å lese. Da var det bare så stille og deilig og når timen skulle starte. Det var ikke noe sånn, j::a da må vi sette oss ned, for alle visste hva de skulle gjøre. Og da var det liksom passe tid til at man kom litt videre i den boka da. Det var en veldig alright opplevelse. Det fikk jeg tilbakemelding fra elevene også, at de likte det både for lesingens del, men også at det var en fin måte å starte timen på. Så det var for leseglede, men nå settes det jo karakterer så vi må jo ha noe å vurdere etter.

Hopp i intervju

I: Tenker du at elever trenger læring i å lese skjønnlitteratur?

L1: (2.0) Nei, jeg tror nok de trenger øving i å lese skjønnlitteratur også. De kan jo lese ordene ((ja)) og de kan nok gjenfortelle hva det handlet som en slags sånn ytre handling. Men å fortelle mer om at det var en indre spenning der og hva den kunne bestå i, og den skyldfølelsen de to guttene følte hver for seg. At han strakk ut en hånd og hele den biten der, det er ikke noe man bare kan, man må trene litt på det ((mhm))

I: Bruker du noe tid på det?

L1: Ja, vi bruker tid på det. Vi har tenkt til å gyve løs på Villanden intet mindre enn det i 10.klasse. Hvis ikke du har fått noe opptrening i å lese å vite hva du skal se etter så blir det jo helt meningsløst. Det finnes ikke ett ord ifølge min norsklærer på lærerskolen som Ibsen skriver i det stykke som ikke er der av en grunn ((latter)). Det er ikke noe tilfeldighet. Det betyr at alt du legger merke til er der av en grunn (2.0). Vi må jo trene etter å vite hva vi skal se etter. Sånne ting som at det spiller en rolle om karakterene kommer fra høyre eller venstre. At det har en betydning som vi ikke kjenner til i dag hvis vi ikke lærer om det.

Hopp i intervju

I: Tror du teksten du brukte i går kan være nyttig på noen måte?

L1: (3.0) ja, man skal (hvertfall) kjenne elevene sine før man velger ut en tekst også, å vite litt om hva de har opplevd tidligere ((mhm)). I den andre klassen så sitter det noe som har mist::a den ene forelderen sin, ikke i et uhell som dette her, men når det kommer opp temaer som handler om det å miste foreldre eller sykdom s::å er det veldig vanskelig for den eleven. S::å lære noe om livet generelt, liksom, få større innsikt om seg selv, kanskje, ja. Kan jo det? ((ja, absolutt)).

I: Tenker du at det bare må være nytte når elevene leser eller mener du at det viktig at de også blir gl::ad i å lese?

L1: Ja, og da tenker jeg at når man blir glad i å lese så har det en nytte også da. Så selv om det ikke er en nytte jeg kan måle og sette en karakter på. Liksom krysse av det i et skjema, så har det jo nytte likevel.

I: Hvordan da?

L1: Hvis man tar det veldig generelt så er det sånn at alt vi gjør, alt det du har gjort og alt det du har opplevd, enten du måtte angre på det eller ikke, er det som gjør at du er den du er. Hvis man tar bort en ting så ville ikke du vært akkurat den samme personen. Så man kan få opplevelser som man ikke hadde ville fått hvis man ikke hadde lest en tekst. Man må plutselig være til stede i en annen tid eller et annet sted. Selv om man ikke har vært der, så kan man få følelsen på at man har egentlig har vært der da. Ut å reise egentlig til en annen tid og et annet sted. (.20) La elevene få velge ut litt selv hva de synes er bra, hva de liker og hva de ønsker å fortsette å lese. Eller rett og slett erfare at dette er ikke noe for meg, jeg får ikke noe ut av det, men at de er nok til stede til at de selv kan velge det.

Hopp i intervju

I: Hvordan synes du læreplanen legger til rette for skjønnlitteratur? Hva er det planen fokuserer på?

L1: Når den er så kanskje litt konkret som den er så åpner jo det opp for at vi har en del frihet selv. Det blir jo litt sånn som vi norsklærere på trinnet ønsker å legge opp undervisningen. Så når vi kjenner elevgruppa vår også så er jo det en fordel. Så jeg liker at det er en frihet i læreplanen til at man kan gjøre en del ting selv

I: Du synes ikke det er for mye frihet?

L1: (2.0) Kanskje ikke det helt store problemet i norsk på samme måte som jeg fortalte deg om i samfunnsfag. Men jeg synes det er interessant at vi endelig skal se etter så mange år nå at det igjen er diskusjon en kanon. Tror ikke det er dumt at vi liksom er enige om at når elevene går ut av 10.klasse så har de hørt om en del av forfatterne og har lest noen utdrag. Da vet de liksom at ja, jeg kjenner til det, jeg likte det ikke. I stedet for å si hæ, det har jeg aldri hørt om ((latter))

I: Hvilke forfattere tenker du de bør ha hørt om?

L1: (Latter) kanskje Ibsen for eksempel. De som er typiske for en periode, det er jo greit nok, men av samtidsforfattere så blir de jo vanskelig å skulle sette noen på en sånn liste og andre ikke ((mhm)). Det gjør jo det, så det kan de få slite med de som må det. Men klassikere og typiske ting for en periode da, det burde gå ganske greit. Der legge de fleste lærebøkene opp til det samme. Men vi kan altså skli gjennom uten å nevne noen av de store ((er ikke det ganske rart?)). Jeg synes det er rart. Man går vel utfra da at vi er vårt ansvar bevisst. Det viktigste faget vi har i skolen, er norsk. Vi formidler jo kultur og hele den biten også.

Hopp i intervju

I: Hva mener du er det overordnede målet med litteraturundervisning på ungdomsskolen?

L1: Hvis vi skal skape selvstendig tenkende individer så må vi åpne opp for det da. Jeg tror det er viktig at vi lar elevene få lese, og lar de få oppleve en annen verden. Det er også viktig å gjøre elevene bevisst på at litteratur kan bety noe for en person, og noe annet for en annen.

I: Tenker du at litteratur alltid må være målbart?

L1: Neida, men politikere og sånn liker gjerne å vise til et tall som gjerne blir høyere hvert år. Godt vi slipper det, vi skal bare utdanne og dannelse ligger jo i det. Det er det vi driver med. Vi gir dem dannelse ((mhm)).

I: Tenker du at skjønnlitteratur kan være dannende?

L1: Absolutt. Jeg kan ikke skjønne at det skal gå an og ikke tenke noe annet ((latter)). At det skal være mulig å argumentere for at det ikke gjør det. Nei, det tror jeg skal være vanskelig

Hopp i intervju

I: Hva er det mest utfordrende med å undervis i skjønnlitteratur da?

L1: (3.0) Nei (2.0) vi er heldige på trinnet vårt nå som er så få som vi er. Det var bare 15 elever når du var der, vi er 16 til vanlig. Det er en liten oversiktlig gruppe som er ganske homogen hva gjelder hvor langt de har kommet. For de svakeste er altså ikke der, som gjør at vi kan trekke litt i samme retning å være på samme nivå. Det er ikke alle som har det sånn. Også skal man jo tilpasse til den elevgruppa man til enhver tid har da ((mhm)). Det krever litt tid og man skal ha tid til å sitte å tenke litt også og tørre å dele. Det krever relasjon til elevene og at gruppene ikke er for store, uavhengig av hva de måtte mene de som forsker på det. Det er en utfordring. Også går man utfra at man har den faglige bakgrunnen som man trenger selv da, så ikke den ligger i veien (2.0). Nei, tenker at hvis man er glad i dette her og man har en elevgruppe som man har en god relasjon til s::å burde det kunne gå greit. Man må være litt forsiktig som jeg sa med hvilke temaer du tar opp, for det kan jo være noen som har opplevd en del ting

I: Ja, er det noe du vil legge til?

L1: Nei, det hadde vært morsomt å lese det du kommer til å skrive når du er ferdig med oppgaven

I: Ja, det skal vi greie å få til. Supert, takk for hjelpen.

Informant, L2

I: Har du lyst til å begynne med å fortelle litt om timen du hadde?

L2: J::a, ::ehh da var det sånn at vi hadde egentlig ikke om skjønnlitterære tekster. Vi holdt egentlig på med dialekter og sånt (1.0), så jeg tenkte på å finne noe der, men så syntes jeg det var litt vanskelig (1.0). Det endte da med at jeg bare plukka ut ::en tekst som jeg fant ehh (2.0). Jeg tenkte at (2.0) d::et kunne være tematikk da som ehh (1.0) kunne interessere dem litt. Så fikk de det lille avsnittet først hvor de kunne lese litt å gjette hva det her handla om ((mhm)). Det synes jeg er litt alright å starte med egentlig. Jeg liker jeg å lese teksten selv så jeg vet at alle får det med seg. Og jeg tr::or alle fikk det med seg for det ble jo helt tyst når jeg leste ehh (2.0) De leser jo i veldig forskjellig hastighet, så det er jo greit å ha en kontroll der [latter]

I: Var det noe annet en tematikken du tenkte på for hvorfor du ville bruke den i klassen din?

L2: Ikke så lang. Også har vi jo jobbet en del med novelle og det at ting kan stå mellom linjene. Jeg ville at de skulle se litt av det da

I: Tror du at de så det da?

L2: Ehh , ja (2.0) jeg tror en del av dem gjorde det, men det er ikke sikkert alle fikk det med seg. Også har vi jo en lest en del av disse gamle tekstene til Ibsen for eksempel. Det er tungt og det synes mange av dem er vanskelig. Men det her er på en måte (1.0) litt lettere, Den inneholder et språk som er litt på kanten, og som elevene derfor kjente seg litt igjen i. Det er banning og det er, ikke sant. Selv om, det er ikke noe sånn [latter] man skal ikke lære dem å banne, men ofte så er det sånn at jeg føler at (1.0) hva skal jeg si når det blir, når det blir(2.0) språk som det da så er det akkurat som jeg fanger oppmerksomheten dem litt på en måte.

I: Dette var jo en hel novelle, pleier du å bruke det eller pleier du å bruke utdrag?

L2: Vi pleier egentlig å bruke hele noveller, synes det er best. Men bruker også gjerne utdrag altså.

I: Synes du det går greit å bruke de?

L3: Det går greit, men de får kanskje ikke med seg hele sammenhengen. Derfor kan det være litt vanskelig, men for de sterke elevene er det ikke noe problem, synes jeg. Da er det gjerne litt oppgaver og sånn som følger med, ehh (2.0) men jeg synes egentlig det kan være alright. Det kan også være fint å bruke hvis jeg vil undersøke eller liksom utvikle skriveferdighetene til klasse. Fint å bruke utdrag for å vise til eksempler på symbolbruk, som de videre kan bruke i sin egen dikning. Jeg ønsker å gi elevene enda flere verktøy de kan putte i verktøykassen sin. Det er viktig å vise dem eksempler på hvordan forfattere bruker ulike (1.0) virkemidler for å gjøre en tekst levende, spennende, underholdene eller kanskje litt provoserende. Også blir de kanskje inspirert

til å bruke disse virkemidlene selv. Men da er det ikke det skjønnlitterære ved tekstene som står i fokus. Disse gangene synes jeg utdrag er fine å bruke fordi jeg kan bruke de til å vise eksempler uten å ødelegge den skjønnlitterære opplevelsen. Også tenker jeg at utdrag er fine å bruke for å vekke elevenes interesse. Jeg hadde en god erfaring med å jobbe med et tekstutdrag fra Løvekvinnen. Flere av elevene synes tekstutdraget var spennende, og noen valgte derfor faktisk å bruke boken i et litterært prosjekt vi skulle arbeide med senere. (2.0) Ja, også har det jo overføringsverdi til kompetansemålene i norskplanen. Ehh, jeg husker ikke helt hvordan det målet er nå, men det er noe med at elevene skal kunne gjenkjenne virkemidler som humor og ironi, blant annet.

I: Bruker du læreboka mye?

L2: Bruker læreboka mye egentlig.

I: Fordi?

L2: Fordi det er lettere eller tidsbesparende da i en travel hverdag (3.0). Men jeg ehh (1.0) finner gjerne tekster på nett også (2.0). Hvis vi jobber med sakprosa så har vi noe som heter Faktafyk, det har kanskje ikke noe relevans for din oppgave, men jeg liker å plukke litt.

Hopp i intervju

I: Du gav elevene noen oppgaver. Hva var hensikten med de?

L2: Nei, det er jo liksom det for å få dem til å reflektere enda litt mer da. (2.0) Det synes jeg egentlig de jobbet ganske bra med. De fleste skrev ::og flere av de gutta som gjerne bare pleier å se i taket og skravle skrev jo også, så det synes jeg var bra.

I: Også snakket dere jo litt etterpå, var det den litterære samtale du ville få frem?

L2: Nja, litt (2.0) det ble jo litt så som så, men det var det med tematikken jeg ville at de skulle snakke litt om. Men jeg følte liksom ikke at jeg nådde helt inn, men ehh, ja. Men det var det som var tanken [latter].

I: Pleier dere å diskutere mye tekst?

L2: Ja, vi gjør egentlig det. Jeg liker det jo godt selv egentlig. Tolke og diskutere tekster med elevene. Men jeg merker jo fort hvilke tekster som engasjerer dem.

I: Føler du de lærer mye av å snakke om tekst?

L2: Samtalene fører ofte til at det gjerne blir en diskusjon om det temaet teksten dreier seg om. Dette mener jeg er viktig. Det gir dem mulighet til å lete etter verdier i samfunnet, liksom [latter]. For jeg vet at det er en del rasisme og sånn i klassen. (1.0) Ja, noen av dem har kanskje de holdningene, dessverre. (2.0) Vi jobber mye med dette, så derfor så prøvde jeg å velge ut en tekst med det tema. Jeg tenker at det kanskje kunne gi de litt å tenke på da. Ja, et tema vi liksom kan snakke om sammen.

I: Hva håper du de skal sitte igjen med etter å ha jobbet med denne teksten da?

L2: Ehh, (3.0) altså som sagt da det med rasisme (2.0). At vi mennesker kanskje er litt korttenkte. Håper kanskje de skal gå ut av klasserommet med noen tanker om det her da, ehh. Kanskje::e ikke være like dømmende selv på en måte ((mhm)). For vi fikk nemlig en elev i klassen før jul med mørk hud ehh, og da jeg skulle presentere det for klassen var jeg jo litt spent. Da var det jo med en gang litt stygge kommentarer da. Vi pratet en del om det. Så viste det seg at han elevene var jo veldig kul og alright. Nåror jeg nesten de har glemt hvordan farge han har [latter].((latter)).

Hopp i intervju

I: Hva tenker du om plassen litteraturundervisninga har i forhold til for eksempel sakprosa eller sammensatte tekster?

L2: Jeg tenker at det har en stor plass egentlig (2.0). Vi ser det jo både i KRLE, samfunnsfag, det dukker jo opp noen dikt innimellom. Så jeg tenker egentlig at det har en ganske stor plass i skolen.

I: Men i norskfaget da? Er det like mye som sakprosa?

L2: (2.0) Kan faktisk hende at det er litt mer. Det har hvertfall jeg inntrykk av. Hvertfall sånn som vi har undervist her da. Det er klart at ehh (3.0) elevene synes gjerne at det med sakprosa kan vært litt alright når vi begynner med det, (3.0) men det å skrive sakprosa er vanskeligere enn å skrive skjønnlitterært synes mange. Jeg vet ikke helt, men synes det har en ganske stor plass i norskfaget egentlig, det synes jeg.

I: Synes du er for stort?

L2: Nei, jeg synes ikke det. Jeg synes det er bra [latter].

I: Hvorfor det?

L2: (1.0) Man kan jo snakke om kulturarv og alt mulig, men det tror jeg nesten ikke elevene forstår. Men altså, ::ehh (1.0) det er jo igjen det her med at det kommer opp så mange temaer som man kan diskutere, de kan bli bedre i språk. Spesielt det med noveller har jeg erfart at mange liker. At ikke alt står dirket, men at man må tolke litt.

I: Tror du teksten, eller skjønnlitteratur generelt kan være med på å utvikle empati eller kritisk holdning blant elevene?

L2: Ja, absolutt.

I: Hvordan da?

L2: (2.0) Stort sett så synes jeg at alle tekster kan bidra til det på en måte. Som for eksempel når vi arbeidet med tekstutdrag fra Løvekvinnen så sa jeg «tenk om det hadde kommet inn en person her nå eller vi hadde fått en ny elev i klassen i morgen med masse hår på kroppen. Hva hadde du gjort da? Hvis det hadde vært deg?» Og det får dem jo til å tenke og reflektere litt over livet holdt jeg på å si. Jeg synes jo det er litt gøy å stille litt provoserende spørsmål. Det er litt gøy å provosere dem litt. (4.0), Det er litt vanskelig å sette ord på det, men det gir dem noe da.

I: I går så jobbet du ganske mye med selve teksten. Pleier du å gjøre det eller pleier du å se på andre ting. For eksempel teste leseferdighetene deres eller skriveferdigheter?

L2: Ehh, vi har jo noen tester i løpet av året og sånn, men det er ikke det jeg er opptatt av når jeg underviser i skjønnlitteratur. Jeg er mer opptatt av å snakke om tematikken ::og teksten ::og at de skal bli glad i å lese. Det er det jeg tenker på mest egentlig. Jeg ønsker ikke at testing av ferdigheter også videre liksom skal gå på bekostning av litteraturundervisningen.

I: Men tenker du at elevene trenger læring i å lese skjønnlitteratur?

L2: Man gjør jo det. Ehh (2.0) men det er litt vanskelig det er, å finne bøker som passer. Det er gjerne gutter da som er utfordringa, men jeg har også et par jenter som bare sier at jeg veit ikke hva jeg skal lese. De har null interesse liksom.

I: Hva gjør du da?

L2: Ja, det er veldig vanskelig. Også er det jo gutter da som bare er interessert i traktor liksom. Det er jo begrenset hvor mye traktorlitteratur det er på biblioteket liksom((latter)) Jeg veit ikke jeg, må prøve å finne litt tynne bøker, lett leselige (2.0), men det er veldig vanskelig. Jeg har ikke noe svar på det. Det blir til at man bare må prøve å velge ut. Så det har jo mye med interesse å gjøre. Det å ha tid til det og gidde. Det er så mange ungdommer i dag som bare ja, jeg har ikke tid jeg skal trene, også er det mobilen også ja, ja, det er utfordringen.

Hopp i intervju

I: Hvordan synes du læreplanen legger til rette for skjønnlitteratur da?

L2: Det som er litt utfordrende med de (kompetansemålene) er at det står jo ikke ::hva slags type litteratur man skal lese der. (1.0) Og det er jo en av grunnene til at det er litt lettere å ta noe fra læreboka, for det er vanskelig og liksom å bare skulle hoste opp noe. Jeg (2.0) skulle gjerne hatt enda mer kunnskap om det, liksom. Men sånn ellers så synes jeg det er fint at vi har litt spillerom. Vi har muligheter til å gjøre litt som vi selv vil da.

I: Savner du liksom en kanon, sånn som det var før?

L2: Nei, det det er klart hvis det blir veldig sånn du skal gjøre det og det og det, så kan jo mange føle at det er litt sånn styrende. Men det kunne gjerne vært litt mere forslag ja. Læreplanen gjør det jo mulig for meg å tilpasset undervisningen til elevene mine. Det er fint. Det er ikke alltid et mål å få elevene gjennom de største, eller mest kompliserte verkene. Disse verkene krever trening og øvelse for å forstå. Noen ganger må man også tenke på at det viktigste kanskje er å få elevene til å bli glade i å lese. Da er det kanskje ikke så viktig hva de leser, men heller at de leser.

I: er det noe annet ved læreplanen i norskfaget som er vanskelig?

L2: Sånn som jeg husker da, så er de målene i kunnskapsløftet greie. ::Ellers, det målet med at man skal gjenkjenne språklige bilder, ironi, sånne ting, det synes jeg er greit og det har vi også jobbet en del med. Men akkurat nå så husker jeg ikke (alle målene), men det er liksom det at det kunne vært litt mer konkret, hvertfall for min del.

Hopp i intervju

I: Hva mener du målet med litteraturundervisningen er?

L2: Litteratur er liksom livet. Det er vanskelig å sette ord på. M::en jeg vil liksom at de skal oppleve den verden hvor de liksom bare kunne ehh forsvinne ned i en bok på en måte, og bare liksom flykte litt fra resten av verden. Ja, jeg ønsker at de skal bli glad i å lese, åpne opp den døra for elevene. Også er det jo det her at mange sier at det er lettere å se det på film og jeg gidder ikke å lese boka, men det er liksom noe med det å skape seg egne bilder da. Det synes jeg er litt viktig.

I: Hva synes du er det mest utfordrende med å undervise i skjønnlitteratur da?

L2: (4.0) Ja, si det (4.0) ::ehh. Du sparte de vanskelige spørsmålene til slutt [latter] ((latter)). Det er jo det at det kanskje ikke alltid er noe svar, eller sånn. Man kan jo analysere og analysere til man blir blå, men det er ikke som i matte at det er noe fasitsvar.

I: Er det vanskelig for elevene?

L2: Ja, noen synes det er litt vanskelig, det blir litt sånn litt svevende. Da prøver jeg å plukke teksten fra hverandre og forklare litt sammenhenger, men det er nok kanskje det som er utfordringa.

I: Har du noen kommentarer eller noe du vil legge til?

L2: Ehh, nei, tror egentlig ikke det. Lykke til [latter] ((latter)) Tror jeg har sagt det meste.

I: Så bra, da er vi ferdige

Informant,L3

I: Har du lyst til å fortelle litt om timen du hadde i går?

L3: Ja. Jeg fikk jo forespørsel fra deg og da tenkte jeg litt, da kom jeg på et opplegg jeg lærte om på lærerhøyskolen. Da brukte de teksten « At døda et barn» av Stig Dagerman. Siden det er 8.klasse så tenkte jeg at et å kaste en svensk tekst på dem ikke var helt greit, derfor brukte jeg en norsk oversettelse. Startet med å gi dem overskrifta og en post-it lapp så skulle de få skrive hva de trodde fortellingen handlet om. Deretter leste jeg opp forslagene fra klassen. Litt av greia med det er å så om teoriene deres stemmer ettevert og om teoriene endrer seg. Jeg begynner å lese. Det er jo en tekst med mange frampek så jeg stopper opp etter det første frampeket og spør om det er noen har endret mening. Det er jo litt med å prøve å holde dem våkne ved å spørre dem spørsmål og involvere dem litt da. Jeg stoppet flere ganger og spurte, og da var vel to stykker som kom frem til hva som hadde skjedd. Men det var fortsatt noen som ikke var helt på sporet ((latter)). Etter å ha lest så prøver jeg å reflekter litt med dem. Det er jo en sterk tekst. Lot de deretter skrive en alternativ slutt å skrive om på historien. Det var alt fra lykkelige slutter til enda verre.

I: Du fortalte at du fikk dette undervisningsopplegget fra din egen lærerhøyskole. Hva var deres argumenter for å bruke det?

L3: Nei, det var jo litt med det at de sa at det var en annerledes måte å jobbe med tekst på. (1.0) Det er kanskje den metoden man vil at elevene skal bruke selv når de møter en tekst. (1.0) S::e på overskriften, hva kan jeg vente meg. At de liksom forbereder seg litt selv, får den gode f::ørlesingsfasen. Samtidig som du har en underlesningsfase som du hele tiden går tilbake og spør deg selv, som holder kanskje oppmerksomheten. På lærerhøyskolen så var teksten på svensk da, og der er det noen vanskelig ord, så der blei det også på en måte å stoppe med ordforklaringer undervegs .(1.0) Men det er kanskje for å lære elevene å ha en ressurs til hvordan de skal jobbe med tekst selv også ((mhm)).

I: Hva tror du det er ved teksten som passer for klassen din?

L3: Jeg gjorde noen undersøkelser først for å se om det var noen såre sjeler som hadde for mye i bagasjen. Det var det jo ikke, men så er det jo en tekst som, jeg holdt på og si, den er jo en del av pensum da. Det er standard at den skal man på en måte gå igjennom i forhold til muntlig eksamen seinere, for eksempel i 10.klasse da. Derimot så vekker jeg litt interessen i klassen og det er jo mange som (2.0) jeg veit ikke, de liker kanskje litt mysterier og sånn, ehh (1.0) så, jeg tror det var alright.

I: Du stoppet underveis i teksten og stilte elevene spørsmål. Hva var grunnen til det?

L3: Jeg synes det er viktig at de har brukt litt tid på å være inne i teksten, ta seg tid til det da. Bruke litt tid på å undersøke teksten.(1.0) Ved å stoppe opp underveis får de mulighet til, ja. (1.0) De får tid til å reflektere. Det synes jeg er viktig.

I: Du valgte å lese høyt for klassen din, hvorfor gjorde du det?

L3: Ehh, det er mange ulike nivåer i klassen. Noen leser veldig sakte og noen leser kjempefort. (2.0) Samtidig som å få noen til å lese høyt er en utfordring i klassen ((ja)). De er fortsatt veldig skeptiske til å snakke høyt i klassen, det er skummelt ((ja)). Derfor valgte jeg å lese høyt. Jeg håper det vil gi dem en r::efleksjon og ::en ehh (1.0) tankeprosess egentlig. Så å lese høyt er kanskje en måte å få hele klassen til å delta

samlet på noe. (2.0) For å dele en prosess og en opplevelse.(1.0) Ehh, ja, fellesskapsfølelsen tror jeg er blir sterkere når vi arbeider med høytlesing.

I: Bruker dere mye tid på å samtale om tekst?

L3: J::a, absolutt.

I: Hva er du opptatt av å snakke om da?

L3: Vi pleier noen ganger å diskutere, ehh, egentlig mer bakgrunn for teksten, eller hvordan man kan tolke teksten da. Ja, også kanskje koble teksten og fortolkningene vi har diskutert opp til andre verk, tidsepoker eller forfattere vi har hatt om tidligere. Det tenker jeg er viktig at vi bruker tid på. Men det kommer jo an på målet med timen da.

I: Teksten tar jo for seg et trist tema, er dette noe du pleier å snakke om? Tema?

L3: (1.0) J::a, det er jo godt at de får innsyn i ulke temaer. Fint å se vanskelige temaer gjennom tekst som for eksempel mobbing, rasisme. Altså det kan være mye forskjellige temaer som vi går igjennom. Det er egentlig mest for å forberede dem på å se det også, altså gjenkjenne mobbing for eksempel, hva er mobbing.

I: Er det enklere å undervise når det er noe kjent? Forelske for eksempel, er det enklere å koble de på da?

L3: (2.0) Ja, det kan det være, men det kan også være kjedelig for noen, litt sånn uff, nei ikke enda en. Men det er kanskje sånn gjerne med følelser de klarer å relatere til da ((mhm)).

Hopp i intervju

I: Tror du denne teksten eller undervisningsmåten kan være med på å utvikle kritiske holdninger?

L3: Hmm, ja, det håper jeg. Det gjelder kanskje for all type skjønnlitteratur. Var det her en god måte å skrive på, fikk han fram det han ville. Altså at de kan se på sanne

ting etter hvert også da. Jeg synes også det er gøy å velge litteratur hvor elevene møter litt motstand. Jeg tenker at teksten (Å drepe et barn) krever at elevene følger med, at de forstår disse parallelle historiene, og at de klarer å koble alle disse trående sammen tilslutt. Det krever litt av elevene, men det er veldig gøy når de får det til .

I: Knytter du ofte en tekst opp til andre ferdigheter? For eksempel at de skal bli bedre til å skrive eller bedre til å lese?

L3: (1.0) Både og (1.0) vil jeg si. Enkelte ganger så er det lesing for lesingens skyld, men andre ganger så er det jo en baktanke. Blant annet med skrivemåter eller sånne ting eller kanskje det er en tolkning. Altså at de skal tolke teksten på en måte . Kanskje det er en (2.0) sånn som teksten i går som har mye frampek. For å bli bedre lesere, så tenker jeg at vi låner på biblioteket ganske ofte, vi har lesetimer, ehh (2.0) og egentlig mye frilesning, (1.0). For det handler ikke nødvendigvis om å bli bedre lesere ved at jeg innprenter at sånn skal du lese, men heller det at de får utviklet lesingen sin selv ved å velge ting de har lyst til å lese. Enten om det er tegneserier eller om det er vitsebøker eller om det er skjønnlitterært det velger de jo litt selv. (1.0) Jeg ser at det er mange som begynner på det, kanskje litt enkle vitsebøker eller tegneserier også går de kanskje videre etter hvert da. For ehh (1.0) jeg tenker at det handler mye om mengde man leser også, ikke bare om hvordan man leser. Mange i dag tenker ikke over at de leser, lesing er kjedelig. Men man må kunne lese for å klare seg rundt omkring overalt egentlig.

I: Er det noe du sier til elevene dine, at lesing er viktig?

L3: Ja, jeg gjør jo det. Jeg sier til dem at jeg var kanskje ikke en superleser når jeg var yngre. (1.0) Men, den gleden er stor når du først får en sånn der «ahh, den boka var kul». (2.0) Den kom seint for meg. Den kom på videregående for min del, så jeg sier til dem at det er ikke noe unaturlig. Selv om du ikke har funnet den kjempegleden, Men veldig mange er glade i filmer. Da har jeg sagt «se for deg en god biffmiddag ((latter)). Du liker liksom å tygge å kjenne litt motstand i biffen, kjenne at det er kanskje er saftig god biff liksom. Så tenker du deg at du putter hele den biffen oppi en mixmaster, ((latter)) trykker på knappen også drikker du biffmiddagen din i stedet».

Og det er litt sånn, en film er ferdig tolket, men boka må du faktisk tenke deg litt om og kjenne litt på, smake litt på.

Hopp i intervju

I: Tror du det er en tekst de kommer til å huske?

L3: Ja, det tror jeg. For det er en sterk tekst og en gripende tekst. I og med at jeg fikk de med i prosessen så håper jeg at det sitter. Ehh (1.0) teksten kommer til å bli tatt opp sikkert en eller to ganger til i løpet av ungdomsskolen. Da håper jeg de allerede husker at vi har arbeidet med den i 8.klasse at det kommer frem på en måte.

I: Trenger elevene øvelse i å lese skjønnlitteratur?

L3: De trenger jo øvelse, det gjør de. Men ehh (1.0) det er i litt ulik grad hvor mye de trenger. Noen er jo mer kjent med det fra tidligere når de kommer hit og andre ehh (2.0) er blanke, (1.0) det kommer jo litt an på. Jeg ser det blant annet med bøker så er det, de velger jo ikke bøker ut ifra bok eller handling, men velger boka utfra hvor tjukk han er eller hvor fort han starer på handlinga.

Hopp i intervju

I: Nå hadde du bare en time til å arbeide med denne teksten på. Skulle du ønske du kunne ha brukt lenger tid på teksten?

L3: Ja, ideelt sett ville jeg nok hatt en dobbeltime med norsk. Da ville jeg tatt de oppgavene som står til teksten i boka. Det er mer sånn hente ut informasjon og tolke og forstå de oppgavene som står der. Det er oppgaver som hvem er fortellerstemmen og det er jo litt interessant. Eller tegn et oversiktsbilde hvor du tegner de tre byene da. Da må de på en måte ta ting og hente ting fra teksten for å putte det inn i det oversiktsbilde. Også oppsummerer vi gjerne de oppgavene felles etterpå hvor vi får en felles tolkning og forståelse sammen.

I: Alt dette handler jo om litteraturundervisning. Hva tenker du om plassen litteraturundervisninga de får i forhold til ::andre emner?

L3: Jeg skulle gjerne hatt mere tekst og mindre annet kanskje.

I: Hvorfor det?

L3: (2.0) Nei, hva er nyttigheten med å lære om vikingtida da (2.0) i forhold til å lære om skjønnlitteratur? (2.0) Det er liksom en vurderingssak. Men nå snakker vi om det type Ludvigsen-utvalget som skal prioritere (1.0) dybdeløring i stedet for mengdeløring. Jeg ser behovet for det, og da må man begynne å luke ut noe. Litteraturundervisning er en av de tingene jeg ikke vil ha vekk.

I: Fordi?

L3: Jeg synes det er viktig. De trenger tekster å kunne sette seg inn i ting, tolke ting hele livet, du treger å lese, tolke og reflektere. Det er en nyttig ferdighet å ha. (2.0) Du klarer å overleve i hverdagen uten å vite at vikingtida var fra år 800 til 1050. Også tenker jeg at lesing for å lese er viktig, :: men også å lese for å forstå.

I: Er det nok tid til å bare lese for å lese?

L3: (2.0) Egentlig litt for lite. (1.0) Jeg synes det, (2.0) men elevene tar seg ikke tid heller. Men de har hatt leseleksje da, litt sånn nivådelte 5 minutter 7 minutter og 15.

Hopp i intervju

I: Hvor mye plass får sakprosa i undervisninga di i forhold til skjønnlitteratur?

L3: (5.0) Jeg ::prøver å få til fiftyfifty ((mhm)) men når vi leser tekster så er det kanskje (1.0) oftere at det skjønnlitterært fordi vi skal igjennom de litt store verkene. Så skjønnlitteratur er kanskje ehh (2.0) et lite hestehode foran. (1.0) Men vi prøver jo å ta type dagsaktuelle ting også. Altså vi prøver å ta begge deler fordi de skal lære begge deler ((mhm)).

I: Synes elevene sakprosa er vanskelig?

L3: Ja, ofte men enkelte klasser ser jeg også blir mye bedre på det fordi de gjerne er de typene som leser faktabøker eller leser sånne ting og interesserer seg mer for det enn skjønnlitteratur eller fortellingen. Ofte så går det på fantasien. Det er ikke alle som har den fantasien som skal til for å skape en fortelling. Derimot er det mye enklere å hente opp ting som står svart på hvitt.

I: Ville du hatt mer tid til sakprosa?

L3: Jeg tror det er bra. Jeg savner den type å lese for å kose seg.

I: Synes du er for lite av det i skolen?

L3: Ja, jeg føler at det er litt hardt press kanskje på og alltid lese for å bruke det til noe.

I: Hvor kommer presset fra?

L3: Ovenfra. Læreplan i forhold til at du er en stressa lærer som skal igjennom alle kompetansemålene. Ja, og dette fører igjen til at det blir mye overflatelæring, også i arbeid med litteraturen. Jeg ønsker meg litt mer tid til lystlesing i skolen, litt mer tid til å bli glad i litteratur og litt mindre fokus på alt annet.

I: Hva med nasjonale prøver. Føler du på presset derfra? At du føler at de skal lære noe for å prestere bedre på de prøvene?

L3: (4.0) Vi hadde den dårligste klassen i år (på nasjonale prøver) når de kom til oss. Det var kanskje ikke på vår kappe kanskje, men vi var den svakeste klassen på hele bruket, så litt har jeg hatt i bakhodet, det må jeg si. Det påvirker jo norskundervisningen innimellom, og hvordan vi tilnærmer oss tekster for eksempel. Jeg ønsker jo ikke at et slikt resultat skal være tilfelle.

I: På hvilken måte påvirker det litteraturundervisningen?

L3: Altså, jeg bruker litt tid på å snakke om lese- og skrivestrategier da. Også arbeider elevene også en del med det på egenhånd. Jeg knytter det for eksempel til ulike lese

eller skriveoppgaver som de kan jobbe med. Men jeg arbeider ikke med det for at de skal gjøre det bedre på prøvene, eller få bedre score. Det er jo for at de skal blir tryggere og flinkere skrivere og leser. I både skjønnlitterære tekster og sakprosa.

Hopp i intervju

I: Hvor styrende er kompetansemålene for litteraturundervisningen din?

L3: (1.0) Jeg vet de er der, jeg kikker jo på dem, men (1.0) jeg føler jeg har spillerom. I forhold til tidligere læreplaner der det har stått at du skal gjennom den og den og den forfatteren fra de og de og de tidsepokene, så føler jeg at det er mye større spillerom nå. Jeg må ikke velge Ibsen, jeg kan velge noen andre fra (1.0) samme tidsepoke hvis jeg vil.

I: Hva tenker du er det overordna målet med litteraturundervisningen på ungdomsskolen?

L3: (5.0)) Til syvende og sist da så er det egentlig å få dem gjennom eksamen og få de til å prestere bra. (1.0) Det er egentlig mitt overordnede mål.

I: Hva er det mest utfordrende med å undervise i skjønnlitteratur da?

L3: (4.0) Jeg tenker kanskje at det er å få elevene til å finne interessen for det eller å henge med på det. Noe de kan engasjere seg i da. Det er kanskje det vanskeligste.

Hopp i intervju

I: Er det noe du vil legge til helt på slutten?

L3: (3.0) Nei, ikke nødvendigvis om timen, men synes det var koselig å få noen inn å se på. Det er gøy det også.

I: Så bra, men da tror jeg vi er ferdige jeg.

Informant, L4

I: Hvorfor har du valgt å arbeide med bildebøker?

L4: Bildebøker gir mye informasjon, tematisk informasjon. Og ikke minst fordi den når aldersgruppa. Elevene som kanskje detter litt igjennom når vi har den skjønnlitterære samtalen vil kanskje ha et større utbytte av å bruke bildeboka fordi de kanskje ser ting litt lettere i bildeboka når de ser det visuelt.

I: Hvilke bøker har dere valgt?

L4:I modelleringen brukte vi andre bøker, men vi landa på litt utfra de bøkene vi fikk fra *navn på bibliotek*. Og vi endte da opp med(1.0) 5 bøker av Gro Dahle. Det var (1.0) *Krigen*, *Sinna mann*, *Blekkspruten*, *Snill* og (1.0) *Akvarium*.

I: Hva er det ved tekstene som du synes fungerer i klassen?

L4: (1.0) Vi var veldig tydelig på at de bøkene vi skulle bruke skulle ha en tematikk som var utfordrende. Ehh,(1.0) det brukte vi også i modelleringen vi gjorde. Så da endte det opp med de 5 bøkene der som har uavhengig tema da, men det er også klassisk for Gro Dahle. Det var bevisst, men det var også viktig at man relativt greit kunne se tematikken gjennom tekst og bilde. I disse bøkene tar hun opp temaer som incest, vold, samlivsbrudd og seksuelle overgrep, viktige temaer.

I: ser du noe forskjell på hvordan elevene jobber når de arbeider med sånne type bøker versus bøker med bare tekst?

L4: Ehh, ja, jeg vil si det. Jeg vil først og fremst si at (1.0) elevene som detter litt igjennom når vi arbeider med lengre noveller de blir mer aktive når vi arbeider med slike tekster. Jeg synes de får større utbytte av det vi gjør nå. Fokuset blir litt borte når vi leser andre bøker. (1.0) Vi gjorde det i høst og da var det ikke alle som kom seg gjennom boka innen fristen.(2.0) Novelle med mye tekst er også utfordrende fordi vi har en del lesesvake elever i klassen.

I: Men er det noe med bildebok som er utfordrende da?

L4: Ja, det virker som de sliter litt med å forstå samspillet mellom tekst og bilde. Jeg har en mistanke om at de har fokusert veldig mye på bildebruken og litt mindre på tekst. Men det heter jo bildebok, så kanskje de har hengt seg opp i det. Så det er noe jeg er veldig spent på.

I: I dette prosjektet så arbeider elevene med hele litterære verk. Pleier dere ofte å gjøre det, eller bruker dere mest utdrag?

L4: Neimen, ja, vi bruker en del utdrag faktisk, men da er de gjerne knyttet til noe utenfor selve det litterære verket. Ehh, ja, det er gjerne knyttet til elevenes skriveprosess at vi bruker det. Det kan for eksempel være noe spesielt vi ønsker å se på, eller kanskje at de jobber med et etterarbeid. Men som sagt, det må være et poeng med det.

I: I kriteriene til oppgaven skiver du blant annet at elevene skal (1.0) lese, tolke og reflektere rundt tema. Er det kunnskap om temaene du ønsker at elevene skal sitte igjen med etter prosjektet?

L4: Altså, ehh (1.0) tolke blir et redskap for å finne tematikken. Bøkene vi har valgt ut har tematikk som er utfordrende. Forfatteren tar opp temaer som incest, vold, samlivsbrudd og seksuelle overgrep. Dette er viktige temaer og vanskelige temaer som bør snakkes om. Jeg tenker at prosjektet skal ende opp med at elevene skal ha forståelse om at gjennom tekst og bilder så kan de finne tematikken i boka.

I: Så du bruker kanskje teksten til å se på andre ferdigheter også?

L4. Ja, det vil jeg si. De blir også oppfordret til å lese boka, men det er ikke noe jeg tester i dette prosjektet. Jeg håper heller at det siste punktet på kriteriene. Det kommer kanskje ikke så tydelig frem, men jeg tenker jo at i den gruppesamtalen så er det viktig at de kan reflektere litt rundt hvordan problematikken (i bøkene) kan komme frem i en samtale med barn da, og hvor relevant det er i dag. Også kanskje litt ufarliggjøre, (1.0) problematikken. Disse problemene, disse utfordringene finnes i mange familier rundt omkring i Norge, men, ehh, det skal ikke være farlig å snakke om. Jeg tenker at den litterære samtale kan hjelpe oss å sette ord på tankene våre om slike vanskelige temaer.

I: Tror du dette er noe elevene forstår?

L4: Jeg har et håp. Jeg er helt sikker på at det sitter noen elever i klassen min som har erfart det, og kanskje den erfaringa de sitter med forsterker seg litt mer når de hører hva andre har å si om sine bøker. Det finnes jo skilsmissebarn i klassen min og (1.0) statistisk sett skal det vel finnes barn som har vært utsatt for overgrep og hvertfall vold og sånne ting. Jeg veit ikke, men jeg føler at i min klasse er vi åpne for å snakke om sånne ting.

I: Hva håper du elevene skal få ut av samtalen de skal gjennomføre på onsdag?

L4: Da håper jeg, ehh (1.0) de gjennom analysearbeidet har klart og at de klarer å sette ord på hva bilde og tekst formidler og at de skjønner symbolbruk og at teksten forklarer det og at bildebruken forklarer det. Det er jo relativt nytt for dem det her, sant. Håper det er en samtale som glir godt (2.0) og at det blir en god opplevelse for dem selv også. ((Da skal du bare være der?)) Ja, min rolle blir som observatør. Jeg sitter på siden av dem ((ja)) også noterer jeg ned i forhold til vurderingsskjema da.

I: Tror du prosjektet kan være med på å utvikle kritisk holdning hos elevene dine?

L4: (4.0) Ehh, ja, hva skal jeg si (1.0) jeg håper jo. (2.0) Det var et ganske vanskelig spørsmål, ((latter, ja)) men vi har jo jobba med skjønnlitterære tekster og vi har jobbet med novelle før heldagsprøvene og det er klart at vi ønsker at de skal stille kritiske spørsmål til (2.0) tematikk, må det være seg novellebruk eller om det er bildebøker. Kanskje fokuset også kan være på i hvilken grad skjønnlitteratur lykkes med det den gjør. Lykkes bildebøker med å få fram tematikken i sine bildebøker. Det er ganske høyt på refleksjonsstigen vil jeg si da.

I: Det ukjent da, er det noe du mener er viktig at elevene møter i litteraturen?

L4: Ja, det er jo det som jeg synes er det fascinerende med litteratur, det er at du oppdager en del ting i litteraturen som du kanskje ikke hadde tenkt på før. Eller du oppdager ting ved en analyse som «okey, det er sånn forfatteren har gjort det» og det

er kanskje det som er det genuine med bildebøker, at du kanskje får deg noen aha-opplevelser som du ikke ville ha oppdaget i andre bøker. Så ser man andre ting i bildebøker, at det var sånn forfatteren valgte å tegne den tegningen fordi tegningene sier faktisk noe om noe. Det er et symbol på noe innenfor tema da. Og kanskje det er typisk sånne åpne(1.0) rom da, åpne spørsmål eller forfatteren legger inn en del sånn ((hint?)) hint, ja nettopp så vi skal prøve å oppdage det. Og det er jo en grunn til at bilde er det. Det har jeg også sagt at det er ingenting som er tilfeldig i bildebøkene, alt har en årsak.

I: Er du opptatt av at elevene møter litteratur som utfordrer dem?

L4: Det fine med skjønnlitteratur er at de sjelden gir oss alle svarene, men forfatteren legger hele tiden ut spor til leseren. Det er jo det fine med å bruke bildebøker i undervisningen da. (1.0) Forfatteren velger å tegne tegningen akkurat på den måten fordi det skal fortelle oss lesere noe. Ingenting er tilfeldige i bildebøkene, det er alltid en årsak. Det tror jeg utfordrer elevene litt. Men jeg tror også det handler litt om å være kritisk til det man leser da. Det er kanskje ofte knyttet til sakprosa tekster, men jeg tenker det er viktig å utfordre elevene til også å være kritiske til skjønnlitteratur. Fokuset kan kanskje være på om bildebøkene lykkes med å få frem budskapet eller tematikken, eller er denne måten å behandle andre mennesker på riktig, eller (2.0) Ja, jeg tror skjønnlitteraturen kan være en god kilde til innsikt i hvordan fremmede kulturer, mennesker og samfunn fungerer, og noen ganger er det viktig å sette spørsmålstegn ved dette. Er dette den riktige måten å gjøre det på, eller er dette kanskje noe vi kan lære av?

I: Trenger de noe øving i å lære å lese skjønnlitteratur?

L4: Absolutt. ((mhm)) Jeg tenker at bildebøker er helt fantastisk i å lære å øve på å lese også. Det er fortsatt elever på ungdomsskolen som modningsmessig er noen år etter de andre, i forhold til aldersgruppa si, så hvorfor ikke bruke bildebøker. Det har jeg egentlig aldri skjønt. Det er kanskje først og fremst i forhold til litteraturstudie mitt som jeg tok nå at jeg ser at det er en gullgruve, det er utnytta ressurs å bruke bildebøker.

Hopp i intervju

I: Hvordan tror du prosjektet kan være nyttig?

L4: N::ei, som jeg har sagt tidligere så håper jeg at ved å bruke bildebøker så får du flere enn (1.0) bare enn de ressurssterke elevene til å mestre noe som de kanskje ikke føler de har mestra før da. ::Ehh, også det selvfølgelig se tematikken på en annen måte enn å lese bare tekst. For det å analysere tekst i seg selv krever en helt annen kompetanse enn å analysere tekst og bilde. Og kanskje har de oppdaget noe gjennom samspillet mellom tekst og bilde som de ikke ville ha oppdaget i vanlig tekst. Det er det som jeg på en måte tenker er fordelen med det her.

Hopp i Intervju

I:Hvor mye styrer kompetansemålene norskundervisningen din? Synes du kompetansemålene kan overstyre undervisninga?

L4: Vi sørger jo for at vi er innenfor kompetansemålene i undervisningen. Jeg må si at jeg føler at vi kan være ganske kreative innenfor læreplanen. Men, de er litt mange da. Likevel føler jeg at det er rom for å putte inn ting, så lenge det er innenfor da. Men gaper kanskje over litt mye slik at elevene ikke lærer seg tema godt, eller ja, grundig nok da. Det skjer jo også i litteraturundervisningen. Litteraturundervisningen blir derfor kanskje litt overfladisk og virker kanskje til tider lite interessert for elevene. Det er litt press på å komme seg gjennom alt, hvis du skjønner.

Hopp i intervju

I: Hvorfor mener du det er viktig å undervise i skjønnlitteratur?

L4: Ehh, jeg tenker at (1.0) ehh (2.0) det er gjennom skjønnlitterær opplevelse jeg håper at barn skal (2.0) gjøre seg noen erfaringer. Hvordan både det virkelige liv er og fiksjonsuniverset er. Da tenker jeg at det er viktig at de leser og finner ehh, ja, en glede ved å lese da. Skjønnlitteraturen gir ikke alle svar, men det gir en del (2.0) tanker om hvordan ting egentlig er satt sammen.

I: Jeg tror kanskje det er det siste spørsmålet jeg hadde jeg, eller har du noe du vil legge til?

L4: Nei, det tror jeg ikke.

I: Men da er vi ferdige her da. Tusen takk.