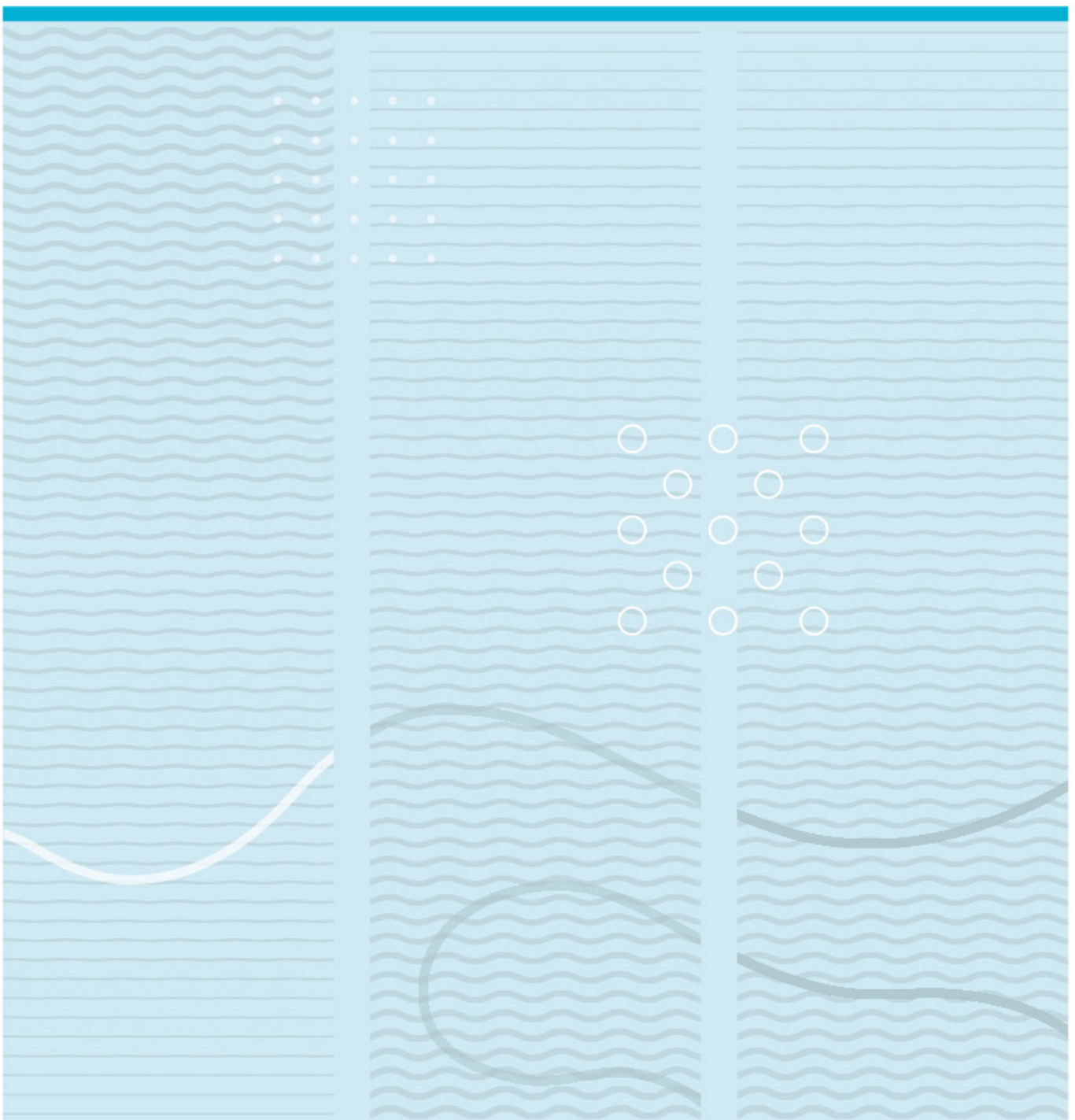


Åshild Hvidsten

– **Jeg føler ikke at det gjør så mye med motivasjonen, men jeg merker jo at jeg må lese mye nøyere når vi jobber på denne måten**

Et aksjonsforskningsprosjekt om temabasert litteraturundervisning



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Åshild Hvidsten

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Dette aksjonsforskningsprosjektet tar utgangspunkt i en opplevd didaktisk utfordring i norskfaget. Hvordan kan det skapes engasjement for å lese eldre skjønnlitterære tekster i skolen? Den tradisjonelle, historisk-kronologiske strukturen i litteraturhistorieundervisningen kan gjøre at elevene føler mindre relevans til fagstoffet enn vi ønsker. En utfordring kan være at elevene blir mer opptatt av å finne trekk ved perioden, enn å fordype seg i de eldre tekstene. Mitt forsøk på å motvirke dette, har vært å utarbeide et undervisningsopplegg med temaer i fokus, heller enn de ulike periodene. Kan litteraturundervisningen på VG2 studieforberedende studieprogram gjøres mer relevant for elevene ved bruk av temainnganger som metode? Jeg har basert mitt undervisningsopplegg på boka «Temainnganger til norskfaget», utgitt i 2020 (Sæther & Melvold, 2020). Problemstillingen som skal besvares i dette aksjonsforskningsprosjektet, er:

Hvordan kan temainnganger i litteraturundervisningen føre til økt engasjement og leseforståelse hos elever i VG2 studieforberedende utdanningsprogram?

For å undersøke dette har jeg gjennomført et undervisningsopplegg og samlet inn empiri fra en VG2-klasse. Elevene har jobbet med sorg og død som tema, lest nyheter, blogger, sosiale medier, sangtekster og dikt for å se etter hvordan ulike tekster behandler tematikken. Ved hjelp av refleksjon, diskusjon, samarbeid og lesestøtte har de også dybdelest en salme fra barokken på originalspråk og i oversatt versjon. Etter lesingen, deltok de i en litterær samtale om teksten. Til slutt har de skrevet ned sine tanker om undervisningsopplegget i et refleksjonsnotat, hvor de har fått muligheten til å komme med innspill til videre vei. Studien bygger på en analyse av de litterære samtalene, elevenes refleksjonsnotat og min logg fra undervisningsperioden.

Analysene viser at det er varierende grad av engasjement for eldre tekster, også etter gjennomført undervisningsopplegg. Samtidig er det flere elever som peker på at de fikk en annen forståelse for den eldre teksten etter at de hadde diskuterte temaene grundig på forhånd. En utfordring viste seg å være at elevene er like opptatt av at tematikken skal passe inn, som de er med tradisjonell historisk-kronologisk undervisning.

I aksjonsforskningsprosjektet har jeg gjennomført et autentisk undervisningsopplegg og utført det i en klasse jeg har kjennskap til fra tidligere. Funnene er derfor knyttet opp mot at undervisningsopplegget er utført i en klasse, på en skole. Denne innsikten kan supplere andre studier av temainnganger som tilnærming til litteraturundervisning, og være nyttig for andre lærere som ønsker å prøve ut denne måten å organisere litteraturundervisningen på.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Innholdsfortegnelse | 3 |
| Forord | 6 |
| 1 Innledning | 7 |
| 1.1 Et kritisk blikk på egen praksis..... | 7 |
| 1.2 Å se litt bakover | 9 |
| 1.3 Problemstilling | 12 |
| 1.4 Avgrensning | 12 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 13 |
| 2 Teoretisk bakteppe | 14 |
| 2.1 Sosiokulturell læringsteori..... | 14 |
| 2.2 Litteraturens rolle i norskfaget..... | 15 |
| 2.3 Temainnganger til norskfaget | 17 |
| 2.3.1 Teoretisk forankring i arbeidet med temainnganger..... | 18 |
| 2.3.2 Dybdelæring og temainnganger..... | 19 |
| 2.3.3 Lesedidaktikk | 20 |
| 2.3.4 Utforskende lesing..... | 20 |
| 2.3.5 Kognitiv litteraturredidaktikk | 21 |
| 2.4 Den viktige førforståelsen | 21 |
| 2.5 Den litterære samtalen | 22 |
| 2.6 Teoriens rolle i masterprosjektet | 23 |
| 2.7 Tidligere forskning | 24 |
| 3 Metode | 27 |
| 3.1 Aksjonsforskning og kvalitativ metode | 27 |
| 3.1.1 Det epistemologiske grunnlaget | 30 |
| 3.1.2 Min didaktiske plan..... | 31 |
| 3.2 Utvalg og empiri | 31 |
| 3.3 Undervisningsdesign..... | 32 |
| 3.4 Gjennomføring av undervisningsopplegget..... | 34 |
| 3.4.1 Forarbeid, å opparbeide en førforståelse | 34 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4.2 | Sosiale medier | 35 |
| 3.4.3 | Lesing av tekster om sorg og introduksjon til barokken..... | 36 |
| 3.4.4 | Litterære samtaler om Aftensalme | 38 |
| 3.4.5 | En refleksjon rundt egen læring..... | 38 |
| 3.4.6 | Det analytiske blikket..... | 39 |
| 3.5 | Validitet og reliabilitet | 40 |
| 3.5.1 | Forskningsetikk | 42 |
| 4 | Analyse og resultater | 44 |
| 4.1.1 | Refleksjoner i plenum..... | 44 |
| 4.1.2 | Aktuelle tekster | 46 |
| 4.1.3 | Utforskende lesing av Aftensalme | 50 |
| 4.1.4 | Litterære samtaler | 51 |
| 4.1.5 | Et elevperspektiv på undervisningen | 58 |
| 4.1.6 | Oppsummering – sentrale funn | 63 |
| 5 | Diskusjon og en slags konklusjon..... | 65 |
| 5.1 | Motivasjonsmønstre..... | 65 |
| 5.2 | Et tegn på engasjement?..... | 67 |
| 5.3 | Noen utfordringer..... | 69 |
| 5.4 | En forsiktig optimisme..... | 71 |
| 5.5 | Et blikk mot fremtiden..... | 73 |
| 6 | Litteraturliste | 77 |
| 7 | Vedlegg..... | 81 |
| 7.1 | Samtykkeskriv til elevene | 81 |
| 7.2 | Godjenning fra NSD | 85 |
| 7.3 | Tekster | 85 |
| 7.3.1 | Rester | 85 |
| 7.3.2 | Har døden taget noget fra dig så giv det tilbage. Carls bok (utdrag) | 86 |
| 7.3.3 | Første bølge | 89 |
| 7.3.4 | Egilssoga (utdrag) Sonetapet..... | 90 |
| 7.3.5 | Sangtekst, Some die young | 4 |
| 7.4 | Spørsmål til elevenes refleksjonsnotat | 2 |

Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å redde min lille del av verden, nærmere bestemt den litteraturdidaktiske bobla. Det er ingen tvil om at det er deler av norskfaget som møter motstand i noen elevgrupper, og lesing av eldre tekster er en av dem. Jeg startet opp med å se på lesing generelt og hva en digital tidsalder gjør med oppmerksomhetsspennet vårt, men måtte kjapt innse at jeg måtte spise en liten bit av den didaktiske kamelen av gangen.

Hvordan skapes så motivasjon i klasserommet? Jeg har testet ut et undervisningsopplegg basert på en metode jeg har tro på, temainnganger. Ved å dra inn allmenngyldige temaer som elevene føler mestring rundt, er det lettere å skape et engasjement for læring og en motivasjon for et diskuterende læringsmiljø. Det skal være gøy å være deltaker i norsktimene og jeg vil nok fortsette med å finne den gleden også fremover.

Da jeg startet på dette deltidsstudiet en mild høstdag i 2019, var det med en motivasjon om å få en større faglig pondus inn i kollegiet og klasserommet. Det har jeg definitivt fått, og nå når alle eksamener er bestått, pandemier overstått og store oppgaver levert, er det lett å tenke at det var en god avgjørelse.

Uten en solid heilagjeng hadde denne oppgaven aldri blitt fullført, og det var nær på kollaps flere ganger. Det er mange som har hjulpet meg fremover mot dette litt hårete målet og den kollektive prosessen skal ikke gå upåaktet hen. Min engasjerte og dyktige veileder, Agnete Bueie, har flittig og pedagogisk svart på e-poster om alt fra struktur til helseutfordringer. Mine gode medstudenter Annette og Anne Marie har mang en gang heiet meg opp fra det mentale gulvet. De fine barna mine, Vår, Vemund og Alex har uttrykt tro på den gamle moren når det har vært nødvendig og mine gode venner Katrine, Tove og Ina har ustanselig minnet meg på at jeg har mer kapasitet enn jeg selv har hatt tiltro til. Dachsen Enzo har bidratt til solide friminutt i form av daglige luftturer og stilltiende aksept når det har blitt for mye.

Hjemme har tålmodige ungdommer og min klippe, kjæreste og samboer, Arild, vært essensielle for det heldige utfallet. Jeg lover å være mer mentalt til stede nå fremover!

Jeg kan ved hjelp av alle disse nå derfor med tyngde si at det fantes en masteroppgave i meg likevel. Takk!

Mai 2023,

Åshild Hvidsten

1 Innledning

Dette aksjonsforskningsprosjektet tar for seg en didaktisk utfordring i norskfaget. Jeg som underviser opplever stadig at elevenes motivasjon er lav i arbeidet med eldre tekster og jeg ønsker å undersøke hvordan vi egentlig kan skape engasjement og forståelse i arbeidet med litteraturhistorie generelt og lesing av eldre tekster spesielt.

Med disse utfordringene i bagasjen, hvordan når vi frem til dagens ungdom? Hvordan skal vi nå kompetansemål som i større grad dreier seg om dybdelesing og utforskning? Det er mange utfordringer som skal forseres, både for lærere og elever. Det krever både konsentrasjon og motivasjon å gå inn i en tekst med et språk som kan oppleves vanskelig. For at elevene skal kunne ha forutsetninger for å utvikle sin fagspesifikke tekstkompetanse, må de læres opp til å diskutere og finne ut av fagets literacy. Å diskutere og jobbe med en tekst på ulike måter er helt essensielt for å oppnå en slik kompetanse (Blikstad-Balas, 2019, s. 110). Å lære seg til å ikke bare skimlese, men faktisk fordype seg i de ulike delene av teksten, er målet med de ulike innfallsvinklene.

Jeg har utviklet et undervisningsopplegg hvor elevene, med ulike teknikker og samarbeidsmetoder, får jobbet med en eldre tekst på ulike måter samtidig som de jobber med tematikken også i nyere tekster og i nyhetsbildet. Tanken er at dette skal hjelpe dem med å forstå sammenhengene i tekstene og periodens plass i litteraturhistorien på en annen måte enn ved tradisjonell historisk-kronologisk struktur (Sæther & Melvold, 2020).

Jeg skal i dette innledningskapittelet presentere masterprosjektet ytterligere, gjennom å si noe om bakgrunnen for hvorfor jeg ønsker å utarbeide en ny praksis, hvordan jeg har prøvd det ut i en VG2-klasse og prosjektets problemstilling.

1.1 Et kritisk blikk på egen praksis

Som norsklærer opplever jeg det som en utfordring at en stor andel elever har lavere motivasjon og leseutholdenhet enn det som kreves for å kunne sette seg inn i fagstoffet. Det kan oppstå sperrer for lesing av spesielt eldre tekster i litteraturarbeidet. I arbeidet med litteratur er dette selvsagt både en pedagogisk og didaktisk utfordring.

I PISA-undersøkelsen i 2018 var lesing vektlagt og den viser at mange norske 15-åringer har lav motivasjon og utholdenhet for lesing. En større andel enn tidligere forteller at de ikke leser hvis de ikke må og andelen som leser lange tekster er lave (Jensen et al., 2019). En del elever vil derfor ha begrenset erfaring og motivasjon for lesing, noe som igjen betyr at norsklæreren må ta høyde

for det i undervisningen. Å motivere for lesing kan gjøres blant annet ved å fange interessen for tekst og tema og ved å gi elevene gode leseopplevelser i form av litteratur som engasjerer dem. En felles fasit på enkeltnivå er nok ikke mulig, men ved å utvikle ulike didaktiske opplegg, vil undervisningen bli mer variert og kanskje mer motiverende også for elevene.

I mai 2023 ble PIRLS-rapporten (Progress in International Reading Literacy Study) om tiåringers leseforståelse publisert, og den underbygger i stor grad resultatene fra PISA-undersøkelsen. Et av hovedfunnene viser at det er en betydelig nedgang i tiåringers leseprestasjoner, både i Norge og Norden (Lundetræ & Wagner, 2023). Rapporten viser at tiåringer i Norge generelt er svakere lesere og det er færre sterke lesere enn tidligere.

Begge disse undersøkelsene sier noe om de utfordringene skoleverket står ovenfor i årene fremover. Hva årsakene kan være, er komplekse, men utfordringen er like reell. Å komme over sperrere som har oppstått, kan være en vanskelig prosess for mange.

I videregående skole er gjerne forskjellene i leseerfaring og leseutholdenhet store. Mange elever kan møte på større utfordringer enn de håndterer alene i møte med tekstoffanget i norskfaget. Særlig i møte med eldre tekster i litteraturhistorisk kontekst, kan mange miste motivasjonen før de har begynt. Både vanskelig språk og et innhold som kan virke utilgjengelig og lite relevant for dem, kan gi disse sperrere. I spenningen mellom vårt ønske om at elevene skal lese eldre tekster og elevenes manglende motivasjon, er det viktig at vi legger til rette for en litteraturundervisning der elevene får øve seg på å lese, og samtale om tekster på jevnlig basis.

Å utvikle denne kompetansen er ikke bare viktig for danning og kulturreferanser, men også for refleksjon og læring. Flere av kompetansemålene i VG2 studieforbereende utdanningsprogram forutsetter at elevene skal kunne lese og sammenligne tekster fra ulike historiske perioder, samtidig som de skal kunne drøfte hvordan disse er relevante i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I klasseromsituasjonen er det fort for læreren å ta med seg tidligere erfaringer og utfordringer knyttet til de ulike kompetansemålene. Det kan være lett å forvente motstand hos elevene i arbeidet med litteraturundervisningen og særlig i møte med eldre tekster, motivasjonen kan oppleves lav før arbeidet starter. Det kan skape et vanskelig utgangspunkt for arbeidet dersom læreren har lave forventninger til at elevene engasjeres og elevene har lav motivasjon for lesingen. Samtidig er det viktig å koble på elevene helt fra start og med en inngang med relevante temaer de kjenner igjen og kan noe om, vil det kunne skape en annen dynamikk og refleksjon før elevene møter lesing av eldre tekster.

Min erfaring med historisk-kronologisk litteraturundervisning er at det kan være vanskelig å skape engasjement for fagstoffet, særlig i arbeid med de eldre periodene. Elevene opplever ikke nødvendigvis at det er så relevant for dem. Jeg ønsker å se på en måte å organisere undervisningen på, så en slik situasjon i større grad kan unngås.

1.2 Å se litt bakover

Vi som undervisere må kunne justere våre didaktiske grep for å kunne nå frem til en ny generasjon elever. Dette i seg selv er ikke noe nytt, det er en utfordring vi alltid vil møte i opplæringsammenheng og det didaktiske arbeidet vil derfor alltid måtte utvikles. Jeg forsøker i dette arbeidet å utvikle en ny praksis i det litteraturredidaktiske arbeidet, ved hjelp av aksjonsforskning på egen undervisning. Hvordan skal vi få elevene til å virkelig forstå disse tekstene hvis de ikke har utholdenhet til å lese og dekode dem skikkelig? Vi har fått en ny oppmerksomhetsutfordring inn i klasserommet og en didaktisk utfordring, med en elevgruppe som er vant til å få impulser utenfra nærmeste ustanselig. Dette gjelder selvsagt ikke bare elever, det er gjenkjennelig for de aller fleste deltakere i det moderne samfunnet, men det er ungdommer jeg forsøksvis skal motivere i min hverdag.

I denne forskningen jobber jeg med den didaktiske utfordringen det kan være å introdusere elevene for eldre tekster, på VG2 studieforbereende utdanningsprogram. Ofte møter vi sammen på utfordringer som språk, tematikk som ikke helt treffer interessefeltene eller skolekonteksten, hvor elevene i utgangspunktet ikke har den beste motivasjonen. Jeg vil skape engasjement og motivasjon rundt lesing, også av eldre tekster. Hvordan skal jeg jobbe didaktisk for å oppnå dette og hvilke didaktiske utfordringer må jeg forsere?

I Ludvigsenutvalgets rapport fra 2015 er det et tydelig ønske at elevene skal reflektere over egen og andres praksis for å oppnå en overordnet forståelse for fag og læring. (NOU 2015: 8, s. 26). Å kunne reflektere over egen praksis er et viktig fundament for å kunne lære å lære. Det er også derfor jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg som har flere økter med refleksjon, både alene, i par, muntlig og skriftlig. Målet er at denne prosessen skal gi elevene en dypere kjennskap til lærestoffet og et økt engasjement for læringen. Elevene skal lære både alene og i samspill med andre.

Å lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene, skriver Utdanningsdirektoratet i sin redegjørelse for hvorfor det i 2020 kom nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi har nye generasjoner, nye muligheter og i noe grad også nye undervisningsmetoder. Fagfornyelsen bringer

med seg noen tanker om hvordan vi skal skape rom for flere elevrettede aktiviteter med kreative løsninger som mål. Det legges større vekt på elevenes nysgjerrighet og utforsking av nye temaer og problemstillinger er vesentlig. I norskfaget vil det bety at elevene ikke bare skal lese en eldre tekst for å se hva det gjennomsnittlige 1600-tallsmennesket var opptatt av, de skal også forsøke å finne ut hvordan og hvorfor vi har det tekstmangfoldet vi har og hvordan det er relevant også i vår tid. Å skape en nysgjerrighet for fagstoffet er selvsagt vesentlig, og undringskompetansen bør aktiveres og videreutvikles.

Lesing er en grunnleggende ferdighet som elevene blir drillet på i hele skoleløpet. Både i planverket og i lærernes bevissthet, er lesing en viktig forutsetning for læring i alle fag. Alle elever har likevel ikke den nødvendige kompetansen for å tilegne seg informasjon fra denne lesingen og kanskje spesielt ikke når tekstene oppleves som vanskelig tilgjengelige på grunn av alder eller språk. Mange elevers manglende erfaring med skjønnlitterær lesing kan skape en barriere vi som lærere må ta på alvor.

I de årene jeg har undervist i norsk på videregående skole, har særlig de tidlige litteraturhistoriske periodene vært vanskelig å gjøre relevante for elevene. Mange elever har slitt med skillet mellom norsk- og historiefaget og den lineære litteraturhistorieundervisningen har i liten grad korrespondert med undervisningen i historietimene. Dette har ført til unødvendige misforståelser og forvirring hos elevene. Den tradisjonelle måten å undervise i litteraturhistorie på, har gjerne vært å knytte et utvalg tekster opp mot de ulike periodene i en kronologisk undervisningsrekkefølge. Dette gjør at elevene får en oversikt over hva som kjennetegner de ulike periodene, men det kan være en utfordring å få dem til å se forbi tekstene og få fokuset over på hvorfor for eksempel perioden oppsto. De overordnede tankene og periodenes reaksjoner på hverandre, kan være utfordrende å formidle og mange elever møter først denne måten å tenke på i forberedelsene til muntlig eksamen. Etter LK06 ble den kanonfokuserende undervisningsmetoden forkastet, men den har nok i nokså stor grad fortsatt i norske klasserom (Claudi, 2019).

Temainnganger beskriver en alternativ måte å introdusere elevene til fagstoffet på, med mindre fokus på pugging av periodens kjennetegn og plassering av forfattere som hører til. Målet er at elevene skal kunne forstå kontekst bedre. I boka og forskningsprosjektet «Hva foregår i norsk-timene?» pekes det på at litteraturarbeidet på ungdomsskolen fremdeles er preget av fokus på sjangertrekk eller kjennetegn på perioder (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Både norsklæreres erfaring, nye læreplaner og litteraturdidaktisk forskning viser at det er et behov for å tenke nytt om litteraturundervisningen på videregående nivå. Vi må sørge for at

elevene kjenner på en relevans til fagstoffet og at de opplever at undervisningen gir dem den forståelsen som kreves. Jeg har derfor valgt å se på temabasert litteraturundervisning i dette forskningsprosjektet og jeg skal konsentrere meg om å skape engasjement og motivasjon rundt lesing av historiske tekster på VG2-nivå. Arbeidet med temainnganger i norskundervisningen er beskrevet i boka «Temainnganger til norskfaget» av Vibeke Sæther og Anita Melvold (2020). Å arbeide temabasert handler om hvordan undervisningen organiseres, for å motivere og engasjere elevene i temaer de kanskje i utgangspunktet ikke er motivert for. Metoden tar utgangspunkt i tematikk og utfordringer elevene allerede har kjennskap til og den fungerer på den måten som et verktøy i klasserommet. Ideen er at elevene skal jobbe med kjente tema som så skal lede dem inn i arbeidet med litteraturen. Målet er at elevene skal få en større forståelse for helheten ved å jobbe målrettet med teksten (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). En av tankene bak temabasert undervisning er at elevene skal ha et større eierskap til norskfaget (Sæther & Melvold, 2020, s. 15). Undertittelen på boka, ei verktøykasse for klasserommet, indikerer at det åpnes for mange ulike løsninger. Undervisningen skal oppleves relevant og diskusjonene omkring temaer og tekster skal møte elevene på tematikk de allerede har erfaring med og kunnskap om. På denne måten vil også de historiske tekstene åpne opp en forståelse for litteratur, samfunn og relevans i dag. Jeg vil finne ut om den temabaserte vinklingen på litteraturundervisningen kan påvirke hvordan tekstene leses. Ved å bruke begreper som er kjent for elevene fra tidligere, vil sannsynligvis førforståelsen være større ved *sorg og død* eller *tro og tvil*, enn barokken. (Sæther & Melvold, 2020, s. 16).

Jeg ønsker å se på hvordan temainnganger som metode i litteraturundervisningen kan øke elevenes forståelse og involvering. Vil et slikt målrettet temaarbeid, kombinert med ulike lesestrategier og leseøvelser kunne øke motivasjon, leseutholdenhet og leseglede? Ved å utfordre det tradisjonelle synet på litteraturundervisningen, kan det skapes et engasjement for tekster som i utgangspunktet ikke er så lett tilgjengelige for elevene? Kan den temabaserte vinklingen på litteraturundervisningen påvirke hvordan tekstene leses? Jeg vil jobbe med hvordan elevens engasjement kan vekkes, også i møte med historiske tekster. Hva skal til av førforståelse og etterarbeid for at tekstene skal være motiverende å dypdykke i? Er det mulig å legge til rette for dybdelæring og forståelse også i møte med historiske tekster? For å oppnå dette, må vi gjøre tekstene tilgjengelige og relevante for elevene, opplevelsen må gi dem noe mer enn at norsklæreren mener det er viktig med kulturell ballast. Elevene må kobles på tematikken med diskusjoner og samtaler om temaer som engasjerer aldergruppen.

I denne konkrete forskningen vil jeg se på om en temabasert undervisningsmetode kan skape engasjerende leseopplevelser i arbeidet med eldre tekster i et utvalg elever i videregående skole. Undervisningsopplegget i studien knytter seg til barokken som periode og inneholder lesing av og diskusjon rundt flere tekster fra ulike tidsperioder. Med temainnganger som metode, innebærer dette da at det først leses samtidstekster med *sorg* og *død* som tema, samtidig som det reflekteres rundt tematikken i plenum. Meningen er at elevene får en mulighet til å starte i det kjente, slik at de kommer inn i temaet på egne premisser før de tolker den eldre teksten i samarbeid med medelever og lærer.

En viktig del av arbeidet med temainnganger er at elevene skal utforske og tolke tekst og språk, ikke pugge de ulike kultur- og litteraturhistoriske periodene. Et slikt arbeid kan legge til rette for dybdelæring og elevene vil da kunne oppleve en nærmere tilknytning til fagstoffet (Sæther & Melvold, 2020, s. 15). Det er med denne bakgrunnen jeg ønsker å utforske et undervisningsopplegg knyttet til denne måten å organisere undervisningen på. Samtidig som elevene skal jobbe mer med temaer og mindre med spesifikke perioder, ser jeg på det som viktig at de får utforsket fagstoffet i samspill med andre elever. Ved å diskutere og reflektere i par og i klassen, vil de kunne komme frem til andre konklusjoner enn alene. Den overordnede delen i LK20 vektlegger også sosial læring i samarbeid med andre og det nevnes spesifikt for å sørge for en utvikling på det personlige og faglig plan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisningsopplegget er derfor designet med tanke på en stor grad av samarbeid om de ulike delene og temaene.

1.3 Problemstilling

Hittil har jeg presentert bakgrunnen for masterprosjektet. Den overordnede problemstillingen jeg skal belyse i denne studien er: Hvordan kan temainnganger i litteraturundervisningen føre til økt engasjement og leseforståelse hos elever i VG2 studieforberedende utdanningsprogram?

1.4 Avgrensning

For å få dette masterprosjektet i havn, har jeg måtte begrense omfanget av den temabaserte litteraturundervisningen jeg skal undersøke. Studien bygger derfor på et avgrenset undervisningsforløp, der jeg har valgt ulike korte samtidstekster og en salme fra 1600-tallet. Dette valget er for å bedre kunne lage et opplegg hvor vi kan jobbe med tema og tekst på flere måter, tilpasset temabasert litteraturundervisning. Rammene for undervisningen på dette nivået er satt,

og for å ikke påvirke planene for mye, har jeg kun brukt vanlig oppsatt tid på undervisningen om barokken som litteraturhistorisk periode.

Opplegget er gjennomført i en klasse. Et avgrenset utvalgt informanter gir meg mulighet for å gå dypere inn i dataene. Studiens metodiske valg og avgrensninger presenteres ytterligere i kapittel 3.

1.5 Oppgavens struktur

Innledningsvis har jeg gjort rede for mitt prosjekt, både på et overordnet nivå og helt ned til avgrensning og problemstilling. I de følgende kapitlene vil jeg redegjøre for den teoretiske forankringen prosjektet hviler i (kapittel 2) og hvilke metodiske valg jeg har tatt for å jobbe frem et undervisningsopplegg som kan avdekke noen tendenser basert på forskningsspørsmålet og datamaterialet (kapittel 3). I kapittel 4 analyserer jeg studiens empiri og til sist drøfter jeg funn og retter et optimistisk blikk mot fremtiden.

2 Teoretisk bakteppe

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike teorier som jeg støtter meg til i masterprosjektet. Jeg vil også presentere tidligere forskning av relevans for mitt prosjekt, både for å vise hvilken kunnskap vi har og som jeg bygger videre på, og for å vise hva dette masterprosjektets bidrag til feltet er. Det sentrale spørsmålet har vært hvordan jeg kan utvikle mitt prosjekt for å få best mulige resultater i arbeidet med lesing av eldre tekster.

Det overordnede forskningsblikket mitt hviler i den sosiokulturelle tradisjonen, men for å underbygge og belyse deler av oppgaven min, er det naturlig å dra inn flere teoretikere. Disse blir presentert i dette kapitlet.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

I undervisningsopplegget som utgjør aksjonen i dette masterprosjektet, er det en sentral idé at elevene skal lese og bearbeide ulike tekster i klassefelleskapet. Jeg jobber utfra et sosiokulturelt forskningsperspektiv, hvor elevene skal utforske sammen for å utvikle forståelse for tekstene og tematikken. Etter lesingen skal de delta i litterære samtaler og dele sine erfaringer. Jeg legger i denne oppgaven vekt på de indre mentale prosessene som oppstår og potensielt bidrar til læring i form av dialog og erfaringsutveksling.

Psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) er en viktig bidragsyter til teorien. Hans tanker og ideer er tolket, analysert og satt inn i en moderne norsk kontekst av professorene Olga Dysthe, Kitt Lyngsnes og Marit Rismark. Jeg bruker alle disse kildene i denne redegjørelsen for å best kunne knytte teorien til prosjektet mitt. Sosiokulturell læringsteori bygger på en tanke om at individet lærer best i sosiale samhandlinger og med tale som aktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 63). Tanken om at hvert enkelt individ får best utvikling i denne sosiale samhandlingen er fremtredende (Vygotskij, 2001). I mitt prosjekt legger jeg vekt på teorien av ytre samspillsprosesser, ved at elevene samarbeider i par eller i større grupper i alle delene av undervisningsopplegget.

Vygotskij utviklet en kritisk holdning til rådende pedagogikk og praksis da han jobbet som lærer i Russland på begynnelsen av 1900-tallet. Det var på denne tiden han la grunnlaget for utviklingen av sine tanker om sosiokulturell teori. Et viktig premiss var at det skulle være en helhetlig teori som favnet både den sosiale og den psykologiske utviklingen (Dysthe, 2001, s. 74). Det viktigste i barns læring er menneskene rundt dem, fordi både verdier, kunnskap og holdninger utvikler seg i dette samspillet. I denne samhandlingen med andre er språk nøkkelen, og språket

anses som et redskap for tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 63). For elevene i denne forskningen vil det i praksis bety at det utarbeidede undervisningsopplegget bygger på disse teoriene. For å kunne fordype seg i, og forstå fagstoffet på best mulig måte, er samarbeidet vesentlig. Ved å lese og diskutere tekstene, slik elevene i min studie gjør, oppstår det en dynamikk som kan gi bedre motivasjon og læring. Ved å unngå at lesing og tolking av tekst blir en ensom prosess, kan i mange tilfeller engasjementet styrkes og motivasjonen økes.

Menneskets bevissthet kan forstås som en kompleks forening av ulike prosesser, og særlig de høyere psykologiske prosessene er interessante i forbindelse med innlæring (Dysthe, 2001, s. 76). Når disse prosessene oppstår hos enkeltmennesket og det foregår en aktiv læringsprosess, omtaler Vygotskij dette som en *internalisering* (Vygotskij, 2001). Dette begrepet bygger på at samhandling har ført til en indre, individuell prosess og læring kan dermed oppstå (Dysthe, 2001, s. 76). Det er en økende forståelse og interesse for at tilegning av kunnskap best skjer gjennom læring og i et fellesskap, som også nye læreplaner viser. Vygotskij var opptatt av at en slik læring skjer via kulturelle verktøy som menneskene har utviklet og at vi er avhengige av innspill fra andre for å utvikle oss. De mentale prosessene blir så overført ved for eksempel språk eller tegn (Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 71). I en slik forbindelse mellom den enkeltes tanker og i interaksjon med andre, oppstår internaliseringen. De involverte individenes forståelse og overføring av dette i samtale med andre, gir læring og økt forståelse (Vygotskij, 2001). Samhandlingen er essensiell i utviklingen og modningen av tankene i læringsprosessen.

I det litteraturredidaktiske arbeidet er det derfor viktig å integrere læringsprosesser med samtaler og diskusjon som et element. I undervisningsopplegget denne forskningen bygger på, er det satt av tid til både klasseromsdiskusjoner, refleksjoner i par og plenum og faglig forankrede litterære samtaler. Dette er for å utvikle undringskompetansen til elevene og åpne døren for mer åpne læringsprosesser.

2.2 Litteraturens rolle i norskfaget

At det er viktig å lese skjønnlitterært i skolen er neppe en kontroversiell tanke, men hva slags rolle skal skjønnlitteraturen ha i norskundervisningen? Hvorfor er det så viktig at elevene leser generelt og at de kan knytte eldre tekster opp mot samtiden, slik det står i læreplanen? Hvordan kan vi som undervisere formidle verdien i å kunne leve seg inn i andre univers og på den måten utvikle både fantasi, empati og ordforråd?

Per Thomas Andersen mener at norskfaget er en kulturell beholder. Å introdusere og trene elevene i skjønnlitterær lesing er viktig for emosjonell trening, kritisk tenking, fantastitruing og for å gi kunnskapsutbytte. Det er også viktig å øve elevene til å skille fakta fra fiksjon, fordi det er en viktig kompetanse å inneha i det moderne samfunnet (Andersen, 2011). Å lese skjønnlitterært kan øve opp empati og skape et tolkningsrom som utvikler menneskets forestillingsevne og fantasi. Litteraturen spiller en viktig rolle i danningen av et helhetlig menneske, og det er viktig at skolen åpner for dette. Å kunne utvikle vår forståelse og bevissthet gjennom lesing er viktig og kan hjelpe oss som mennesker til å forstå verden rundt oss på ulike måter (Aase, 2005).

Et viktig prinsipp for å utvikle elevenes litterære kompetanse, er å vekke det grunnleggende litterære i mennesket. Vi som mennesker tenker og lager historier gjennom hele livet og denne kompetansen kommer godt med i arbeidet med litteratur i skolen (Torell, 2001, s. 275).

Martha Nussbaum er opptatt av den *narrative forestillingsevne*, den evnen mennesket har til å forestille seg og leve seg inn i, andre situasjoner enn sin egen. Å utvikle denne evnen med lesing er derfor en viktig demokratisk rettesnor. Det er viktig å kunne forestille seg hvordan andres levekår og utfordringer kan arte seg, og skjønnlitteraturen byr på mange muligheter for dette. Hun peker også på at lesing kan bidra til utvikling av empati, men det skjer ikke automatisk (Nussbaum, 2016). Nettopp det at det ikke nødvendigvis oppstår automatisk, peker også mot at det må skje mer enn bare lesing. Det er ikke så enkelt som at prosessen med at eleven transporteres inn i teksten automatisk oppstår, påpeker P. Matthis Bal og Martijn Veltkamp i artikkelen «How Does Fiction Reading Influence Empathy». De påpeker at det må skje mer enn bare lesing, hvis ikke leseren opplever å leve seg inn i teksten, vil de kunne ta avstand og fjerne seg fra innholdet. Dermed oppstår en negativ effekt og det kan oppstå frustrasjon i leseprosessen. I dette tilfellet vil det ikke utvikles empati, som Nussbaum skriver om. Hvis det derimot lykkes å få til en tilknytning mellom leser og tekst, vil denne prosessen kunne gi leseren en bedre forståelse for verden og hvordan mennesker forholder seg til hverandre. Denne prosessen omtaler de som *emotional transportation* (Bal & Veltkamp, u.å.).

Wolfgang Iser er resepsjonsteoretiker og mener at verket først kommer til sin rett i lesingen og opplevelsen det gir. Teksten blir aktualisert gjennom lesingen av den. Det interessante er hva som skjer med leseren i denne prosessen, leseren reagerer på *tekstens ubestemtheter*, de *tomme rommene* leseren selv må tolke og fylle ut. For leseren blir det en viktig motivasjon å finne relevans i teksten og dermed sin tolkning og hen blir en aktiv medskaper av tekstens betydning. I dette arbeidet kan også leseren erfare noe om seg selv og sitt erfaringsgrunnlag, noe som selvsagt er et

godt grunnlag for refleksjon i klasserommet. At elevene opplever at deres egne erfaringer kan ha betydning i litteraturarbeidet, er av stor betydning. Det viktige er derfor hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, ikke skjulte betydninger i teksten alene. Skjønnlitterære tekster gir med dette en mulighet for leseren til å delta i en oppdiktet verden som hen selv ikke har erfaringer fra (Iser, 1981).

Mads Claudi rettet i 2019 et kritisk blikk mot fagfornyelsens nye kjerneelement *tekst i kontekst*, fordi han mener det vil føre til utfordringer i arbeidet med litteraturdidaktikk. Med fagfornyelsen har det kommet innsigelser om at det har skjedd en avhistorisering av norsk som fag i skolen og at dette er uheldig for elevenes læring og forståelse. Claudi argumenterer imidlertid for at nettopp refleksjon over historisk kontekst og samtidig vil øke forståelsen og motivasjonen for elevene i arbeidet med tekster de ellers kanskje ville opplevd som lite relevante. Samtidig mener han det vil by på utfordringer å knytte en tekst til en kulturhistorisk kontekst, for hva betyr det egentlig? (Claudi, 2019). Den manglende forståelsen og interessen for tekstens opprinnelse og historisitet i tidligere norskundervisning har skapt et gapende hull i elevers forståelse og innsikt.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg at elevene skal kunne finne relevans i det temabaserte arbeidet, for så å kunne bruke dette inn i lesingen av den eldre teksten. Å introdusere skjønnlitteratur på flere ulike måter, er en viktig del av mine undervisningsmetoder. Forhåpentligvis vil de ulike inngangene til den eldre teksten kunne være med på å vise at skjønnlitteratur er mye forskjellig. I arbeidet med å skape erfarne og gode lesere, er det viktig legge til rette for at elevene forstår at en skjønnlitterær tekst kan tolkes på mange ulike måter (Iser, 1981).

2.3 Temainnganger til norskfaget

Aksjonen som studeres i dette masterprosjektet, bygger på ideene om temainnganger til norskfaget, som beskrevet i innledningen. Ved å se på denne retningen i litteraturdidaktikken og organisere undervisningen på en annen måte enn tidligere, ser jeg på om praksisen kan gi et nytt didaktisk perspektiv. Å organisere litteraturundervisningen i norskfaget kan være omfattende. Om en velger å bruke denne metoden til å rendyrke temainnganger eller som her, i en gitt litteraturhistorisk periode, ligger de samme prinsippene til grunn. Det er mye som skal klaffe for at elevene skal kunne engasjere seg i fagstoffet og metakognisjon og dybdelæring er viktig i den prosessen. Ved å organisere undervisningen tematisk, er det lettere å jobbe helhetlig med norskfaget og elevene vil da kunne fordype seg i både språk, sakprosa og retorikk i perioden.

Temaet *sorg og død* som brukes i forbindelse med undervisning i barokken, kan også knyttes opp til kjerneelementet livsmestring. Samtaler om vanskelige temaer kan bevisstgjøre elevene på viktigheten av å ta vare på sin psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tematikken kan tenkes å avdekke ulike erfaringer som kan være vanskelige for elevene i klassen, dette er det viktig å være bevisst på.

Temainnganger i norskfaget er en metode som i stor grad henvender seg til elevene med deres egen erfaring som utgangspunkt. Å knytte samtidstekster, begreper og erfaring inn i lesingen, er essensielt (Sæther & Melvold, 2020, s. 18). Jeg tilrettelegger undervisningen for at elevene skal kunne se og oppleve de tomme rommene i teksten, etter teoriene til Wolfgang Iser (Iser, 1981). Det er viktig at elevene tør å stole på sin egen tolkning og har analytiske verktøy til å se at det er mer i teksten enn ved første øyekast.

Jeg har valgt temabasert kronologisk undervisning, fordi det ligger tettest opp mot mer tradisjonell litteraturhistorieundervisning. Temainnganger som undervisningsmetode legger opp til at det også kan undervises kun mot temaer, med tekster fra ulike perioder som dras inn (Sæther & Melvold, 2020, s. 39). En viktig faktor ved begge metodene, er at de litteraturhistoriske periodene på ingen måte er uviktige i denne undervisningsmetoden, selv om innfallsvinkelen ligger på ulike temaer (Claudi, 2019). Historisering av tekstene er viktig for å gi kontekst og forståelse. Ved å ha kjennskap til viktige trekk ved perioden og samfunnet teksten ble skrevet i, får elevene et stillas for forståelse (Sæther & Melvold, 2020, s. 31). Samtidig har den tidligere, tradisjonelle litteraturhistorieundervisningen ofte vært preget av pugging av spesielle kjennetegn og et nærmest skjematisk syn på å få tekster til å passe inn i perioden det undervises i. Ved denne metoden vil elevene kunne miste noe av nysgjerrigheten rundt tekstene og i større grad inneha papegøyekunnskap. Med LK20 kom formuleringen om at elevene skal kunne tolke tekster i en kulturhistorisk kontekst, og teksten blir med det viktigere enn den litteraturhistoriske perioden (Sæther & Melvold, 2020, s. 32).

2.3.1 Teoretisk forankring i arbeidet med temainnganger

Den teoretiske forankringen for metoden temainnganger knyttes til leserorientert tekstteori. Samspillet mellom leser og tekst og leserens egne tolkninger og erfaringer er viktig, og tankene er basert på Isers teorier som beskrevet i kapittel 2.2. Det meningsbærende finnes i lesingen, med egne fortolkninger og erfaringer, ikke i selve teksten (Sæther & Melvold, 2020, s. 18-19).

For å skape motivasjon for lærestoffet er det viktig at elevene opplever at innholdet er relevant. Egne erfaringer og tolkninger kan brukes inn i undervisningen og opp mot temaene de ulike periodene knyttes opp mot (Sæther & Melvold, 2020, s. 28). Både motivasjon og en tilknytning til tematikken er viktig for læring og samarbeid med andre elever kan gi økt mestring. Å ikke føle relevans til tematikken kan fort føre til lite motivasjon og kjedsomhet, samtidig som relevans er viktig for å oppnå dybdelæring (Sæther & Melvold, 2020, s. 28). Jon Smidt peker på at vi som undervisere må skape det han kaller subjektiv relevans (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.13). Hvis elevene klarer å relatere til historien og karakterenes liv, vil det komme tydeligere frem for dem hvordan teksten forholder seg til samfunnet. I arbeidet med eldre tekster i tilknytning til litteraturhistorien, er det ekstra viktig å skape denne relevansen for å bygge mening og forståelse. Når det forventes at elevene skal kunne drøfte hvordan de eldre tekstene er relevante i dag, må det først etableres en forståelse for de eldre tekstenes kontekst. Da blir det også lettere å knytte dette opp mot nåtidens utfordringer og problemstillinger, slik at sammenhengen blir tydeligere.

I mitt forskningsprosjekt vil subjektiv relevans bety at elevene knytter tematikken fra samtidstekstene til sine erfaringer og liv, samtidig som de utforsker og oppdager den samme tematikken i den eldre salmen de leser.

2.3.2 Dybdelæring og temainnganger

Dybdelæring er et ideal vi i skolesektoren har strukket oss etter de siste årene og ble ytterligere aktualisert med innføringen av fagfornyelsen. Målet er at elevene skal kunne anvende tillært kunnskap etter læringen og også overføre dem i andre sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er en forutsetning at innlæringen og forståelsen er varig og foregår ved hjelp av blant annet refleksjon.

Dybdelæring kan bare skje ved hjelp av en grunnforståelse for den faglige tematikken og tradisjonell overflatelæring er derfor også en del av dette (Sæther & Melvold, 2020, s. 24). I mitt undervisningsopplegg vil elevene måtte ha en oversikt over barokken som periode for å kunne reflektere rundt sorg og død som tema, samtidig som de dekode og reflekterer rundt den historiske teksten. Det er essensielt at elevene klarer å finne en overføringsverdi i arbeidet med temaene, den litteraturhistoriske perioden og i arbeidet med den historiske teksten. Relevans skaper ikke automatisk dybdelæring, det må også legges til rette for en diskusjon og åpenhet i læringen.

2.3.3 Lesedidaktikk

Lesing er definert som en grunnleggende ferdighet og er fagovergripende. I overordnet del av læreplanen skrives det blant annet at de grunnleggende ferdighetene er viktige for å utvikle sosiale og faglige ferdigheter gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med bakgrunn i dette, ønsker jeg å se på og anvende ulike lesestrategier og innfallsvinkler for å motivere elevene til å jobbe med å forstå innhold og struktur også i eldre tekster. Et slikt arbeid vil selvsagt også komme elevene til gode i andre deler av både norskfaget og andre fag, og det er et viktig arbeid i kollegiet. Hva som defineres som god leseforståelse vil være ulikt utfra nivå og trinn elevene er på, samtidig som type tekst de arbeider med vil kreve ulik type forståelse. En definisjon av leseforståelse kan være at leseren klarer å avdekke innholdet i teksten samtidig som de kan konstruere en mening i innholdet (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 7). En slik forståelse krever at leseren er aktiv og setter seg inn i innholdet med erfaringsbakgrunnen sin, noe som igjen vil kreve trening og veiledning. I arbeidet med eldre tekster vil det kunne være mer utfordrende for elevene å sette seg inn i hva forfatterens intensjon med teksten har vært og det vil sannsynligvis kreve mer kontekst i forkant.

Som en av de definerte fem ferdighetene, er lesing noe som skal utvikles i hele skoleløpet. Dette er viktige verktøy for læring, som elevene skal være godt kjent med når de kommer til videregående løp. I undervisningsopplegget knyttet til denne forskningen, har jeg valgt å implementere lesestrategier i selve arbeidet med teksten. Dette er både for å bevisstgjøre elevene selve prosessen og for å aktivere den forkunnskapen og erfaringen de allerede har (Utdanningsdirektoratet, 2017). I enhver læringsprosess er det viktig å lære elevene å være bevisst på sin egen læring. Lærerens rolle vil her være å etterspørre strategier og innfallsvinkel, samtidig som hen kommer med innspill til videre læring (Sæther & Melvold, 2020, s. 53). Å lære elevene en slik *metakognisjon* i forbindelse med lesingen, vil kunne gi dem økt motivasjon og mestringsfølelse.

2.3.4 Utforskende lesing

Didaktisk har jeg sett på utforskende lesing som metode, for å bygge stillas for elevene i arbeidet, spesielt med den eldre teksten. Å ha konkrete oppgaver i forbindelse med lesingen, kan gjøre det enklere for flere å koble seg på teksten med sitt erfaringsgrunnlag. Dette kan igjen skape en bedre motivasjon for lesingen, fordi innholdet ikke blir så vanskelig tilgjengelig (Fodstad & Vetnes, 2021). For å aktivere elevenes forkunnskaper og la dem legge sin erfaring inn i leseaktiviteten, har vi jobbet målrettet med lesestrategien *utforskende lesing*. Ved å bruke både *nærlesing* og *letelesing* får elevene raskt en oversikt over både innhold og hva de konkret lurer på eller ikke forstår (Sæther

& Melvold, 2020, s. 57). For å skape interesse og etablere det Langer kaller en forestillingsverden, må elevene kunne sette seg inn i teksten på en måte som gjør at de blir mer interessert underveis i lesingen og til slutt får en interesse i å bli kjent med tekstens fiktive karakterer (Hennig, 2020; Langer, 1995).

2.3.5 Kognitiv litteraturredidaktikk

Thomas Illum Hansen beskriver i sin inngang til en kognitiv undervisningsmetode, tre nivåer for å analysere hvordan skjønnlitteratur kan brukes i undervisningen. Disse tre nivåene kalles inn, ned og opp. *Nivå inn* er fasen hvor elevene skal møte den gitte teksten med utgangspunkt i sin egen førforståelse. Målet på dette nivået er å skape en kobling mellom den fiktive verden og leseren. Den kognitive koblingen er at tekstens topologi her skal fungere som et utgangspunkt for arbeidet med blant annet stemning på vei inn i teksten. *Nivå ned* er det konkrete nivået, hvor det jobbes med litterære samtaler, gruppediskusjoner eller annen oppgaveløsning. Ved at elevene får en analytisk forståelse av teksten, både form og innhold, kan utvikle den kognitive tekstkompetansen. *Nivå opp* er et overordnet nivå for tematiske forløp, som for eksempel sorg og død i tilknytning til barokken. Læreren setter tekstene inn i en større sammenheng. Målet er at elevene skal kunne få en historisk bevissthet og en forståelse av den kognitive tekstkompetansens relevans (Illum Hansen, 2011, s. 136-138).

2.4 Den viktige førforståelsen

Å lære elevene å være bevisst sin egen førforståelse er viktig i litteraturarbeidet. Ved å fokusere på dette i oppstarten av temaperioden, etablerer man et slags stillasarbeid som en ramme for å fordype seg i den historiske teksten. Å kunne tolke teksten er essensielt i denne sammenhengen. Gadamer's hermeneutiske innfallsvinkel baserer seg på at erfaringene hver enkelt sitter med, kan brukes inn i forståelsen av nye læreprosesser. Samtidig problematiserer han også hva forståelse er og hvordan denne kan oppstå eller måles (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 220). Forståelse er også historisk betinget, fordi det ikke er mulig å forestille seg noe en ikke har erfart tidligere. Dette betegner Gadamer om forståelsens historisitet. Med denne tanken som grunnmur, er det nødvendig å være kritisk til sin egen førforståelse og eventuelle fordommer. Først da kan vi forsøke å korrigere egne oppfatninger i møtet med nye tekster (Lægneid & Skogen, 2006, s. 223-225).

Örjan Torell er i denne sammenhengen opptatt av at leseren av en tekst må kjenne til den tradisjonen og kulturen den er skapt i, for å kunne tilegne seg meningen i den. Han peker på at det

er viktig å oppnå *litterær transferkompetanse*, at leseren klarer å koble teksten til sine egne erfaringer (Torell, 2001). Han er også kritisk til for mye analysering av tekster, slik at teksten fremstår som et instrument og ikke en fortelling. Dette kan føre til *performansblokkering*, når leseren kun ser etter virkemidler og andre strukturelle kvaliteter ved teksten. Å jobbe tematisk med temaet i forkant, kan skape en større forståelse for innholdet og forhindre et slikt teknisk syn på den skjønnlitterære teksten (Steinfeld & Ullstrøm, 2012). Det er vesentlig at elevene opplever en tilknytning til teksten for å kunne lære noe om tekstens innhold og betydning.

2.5 Den litterære samtalen

En vanlig arbeidsform knyttet til lesing av skjønnlitteratur, er ulike former for litterære samtaler. De kjennetegnes som en utforskende måte å tilnærme seg en tekst på. Å kunne diskutere og reflektere for så i fellesskap å komme frem til en forståelse av teksten, er målet (Aase, 2005, s. 107). Det finnes ikke en konkret fasit på utfallet, men prosessen med å avdekke ulike meningsnivå og sammensetninger er en viktig del.

Litterære samtaler kan være med på å skape et klima for meningsutveksling og utforsking i klassemiljøet og kan også øke engasjementet for lesing. For å lykkes med en litterær samtale, er det viktig å ha noen kjøreregler før oppstart. Alle deltakere må få vite at premisset er en utforskende måte å lese en tekst på og at alle kan bidra med sine perspektiv. Det er også en fordel om elevene i etterkant av samtalen skriver en logg eller et refleksjonsnotat, for å dokumentere og synliggjøre egen rolle og nye kompetanse (Nielsen, 2017).

Selve samtalen bør være veiledet og regissert, slik at den ikke bare er en samtale. Målet er en faglig fundamentert og meningsbærende utveksling, med en hensikt om å lære. Det viktigste i en slik lærende samtale er at læreren fungerer som leder og ikke aktiv deltaker, læreren skal inspirere og sørge for god refleksjon i gruppa (Børresen, 2016, s. 90). Åsmund Hennig har laget noen kjøreregler for hvordan en litterær samtale bør struktureres og deler den opp i en *innledningsfase*, en *mellomfase* og en *slutfase* (Hennig, 2010). Det innledende består av å tilpasse innholdet til elevgruppa og skal åpne for nysgjerrighet og refleksjon ved hjelp av støttespørsmål i undringsfasen. Dette fungerer som samtalestartere og får elevene til å komme i gang med å forske på egen opplevelse. Samtalen går så over i mellomfasen, hvor det er viktig å knytte innholdet opp mot noe som har fanget interessen til elevene. Ved hjelp av nærlesing skal elevene i denne fasen ta stilling til konkrete temaer fra teksten og så diskutere i fellesskap. Læreren har her en mer passiv rolle, for å

sikre at refleksjonene flyter fritt. Til slutt og i den siste fasen vil Hennig dra inn relevans til nåtid i diskusjonene, slik at elevene har en konkret erfaring å knytte kunnskapen til (Hennig, 2010).

Anne-Kari Skarðhamar skriver om å lese oppmerksomt og hvordan læreren kan legge til rette for undring i lesing og samtaler. En litterær samtale med en analytisk tilnærming og aktiv deltakelse av læreren, kan øve opp oppmerksom lesing og er en viktig del av arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. En slik samtale kan foregå ved å systematisk stille spørsmål som hjelper elevene videre i arbeidet med teksten.

Ved å stille et *identifikasjonsspørsmål*, som ikke krever dyp fagkunnskap eller veldig kjennskap til teksten, kan eleven aktiviseres inn i samtalen. Slike spørsmål kan være undring, i form av «Hva ville du gjort hvis du hadde havnet i en slik situasjon som hovedpersonen?». Slike spørsmål egner seg godt til å involvere elevene, men en faglig fundert litterære samtale vil også måtte komme videre. Det er da viktig å følge opp med *refleksjonsspørsmål*, som har som oppgave å lede elevene inn i teksten og få dem til å reflektere over innholdet. Gode refleksjonsspørsmål skal kunne få frem refleksjoner om det som foregår i teksten. På denne måten øves elevene opp til å lese oppmerksomt, samtidig som de får satt ord på innholdet i teksten ved å analysere de ulike karakterene og hendelsene.

En slik strukturert analysesamtale bør også inneholde *overføringsspørsmål*. Hensikten er å forene fiksjon og virkelighet, ved for eksempel å stille spørsmål ved om elevene tror hendelsene kunne foregått i virkeligheten (Skarðhamar, 2011, s.82-84).

2.6 Teoriens rolle i masterprosjektet

Ved å lage et undervisningsopplegg og analysere dette i lys av valgt teori, forsøker jeg å se på om motivasjon kan spores hos elever som allerede har god motivasjon for skole, men som kan oppleve at tekster langt fra deres erfaringshorisont er vanskelig å sette seg inn i.

Jeg har tatt noen veivalg underveis i utvalget i teori. For å best kunne belyse min problemstilling, har jeg konsentrert meg om samhandling i læringsprosessen. Jeg vil se på hvordan elevene i samarbeid med hverandre kan finne motivasjon og mening i den eldre teksten. Svakheten ved å legge vekt på denne teorien, er at den individuelle innsatsen ikke blir like vektlagt. For noen elever kan dette være en utfordring, fordi faglige ambisjoner kan sperre for samarbeid.

Teoriene om temainnganger knyttet opp mot sosiokulturell læringsteori og litterære samtaler, vil være ledende i utførelsen av undervisningsopplegget som preger resten av denne

forskningen. Jeg har i dette forskningsprosjektet testet ut undervisningsopplegget basert på disse teoriene og kan på den måten analysere utfallet sett med et teoretisk blikk.

2.7 Tidligere forskning

Hva er det så som motiverer elever og hvordan ser de for seg at undervisningen best kan legges til rette for en god læringsprosess?

Det har vært nyttig å se på hva som er av tidligere forskning, for å avdekke hva mitt prosjekt kan bidra med til forskningsfeltet og for å se på hva som har kommet frem tidligere.

I utvelgelsen av studier fra fagfeltet, har jeg gjort systematiske søk etter relevante arbeid i Oria. Søkene har vært begrenset til artikler, bøker og avhandlinger fra 2011 og fremover fordi jeg ønsker å fokusere på nyere funn fra feltet. Fra innføringen av LK06 har det gått nok år til at det har kunnet etableres en ny praksis og det har gått nok tid til at forskning kan vise tendenser og utviklinger.

Søkene har vært på både *litteraturdidaktikk* (7 relevante treff), *utforskende lesing* (2 relevante treff), *lesedidaktikk* (4 relevante treff), Rosenblatt og Langer. I tillegg har jeg søkt etter treff på *temainnganger* (2 relevante treff) og *temabasert* litteraturundervisning (ingen relevante treff). Jeg har søkt etter bøker, fagartikler, doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver.

Jeg fant (11) relevante studier, men har valgt ut fire jeg gjøre rede for i kapittel 2.6, tidligere forskning. Utvalget er basert på hva jeg har vurdert som et tillegg til eller en styrke for min forskning. Jeg fant også i det spesifikke søket om temainnganger, flere masteroppgaver skrevet de siste årene. Noen av dem refererer jeg til i denne oppgaven.

Det er ikke forsket mye direkte på aksjonsforskning, men vi vet jo at mange elever har god nytte av et læringsfellesskap. Det er også viktig at de kan reflektere og trygges på sin egen tolkning før de skal vurderes på lesingen og tolkningen av en eldre tekst (som er tilfellet i dette forskningsprosjektet). Å bygge et stillas rundt lesingen og støtte dem i både lesing på originalspråk og oversatt versjon, er også viktig. Det vi ikke vet er hvordan det ville vært uten at de fikk knyttet temainnganger til lesingen eller hvordan engasjementet ville vært uten å knytte barokken opp mot sorg og død. Jeg mener likevel dette forskningsprosjektet kan bidra med litt mer innsikt i hvordan relevans til periodens gjennomgående tematikk, kan engasjere elevene på ulike måter.

I Aslaug Gourvennecs artikkel om norske avgangselevers refleksjon om norskundervisningen fra 2016, finner hun særlig at elevene legger vekt på at muligheten for å få tid til å jobbe med

komplekse tekster og å samtale om dem, gir den beste læringen. Elevene i forskningsprosjektet er også opptatt av at læreren forstår viktigheten av elever som deltakende i det litteraturdidaktiske arbeidet (Gourvennec, 2016). Det er også en forutsetning for elevene at de får møtt teksten på ulike måter, så dybdeforståelsen oppnås. Et litteraturfaglig samarbeid med både lærer og medelever som aktører hjelper til å styrke dette, viser forskningsartikkelen.

Kontekst er essensielt for at leseren skal kunne sette seg inn i teksten. I et forskningsprosjekt med utforskende lesing av lyrikk på VG2 som tema, har Lars Fodstad og Marita Vetnes sett på hva som skjer hvis elevene får presentert en eldre tekst uten innføring i den historiske perioden først. (Fodstad & Vetnes, 2021). Når et av fornyelsens kjerneelement er *tekst i kontekst*, vektlegges undring og refleksjon i større grad og det leserorienterte perspektivet blir viktigere. Fodstad og Vetnes peker på at fagfornyelsens nye praksis med reflekterende og utforskende lesing, står i kontrast til tidligere praksis og dette gir en litteraturdidaktisk utfordring. Det kan være en fare for at lesingen blir efferent og ikke estetisk, etter definisjonene til teoretikerne Rosenblatt og Langer.

Louise Rosenblatt peker på at for at en leser skal kunne dra nytte av hvilken som helst lesing, må den være aktiv. Det blir derfor upresist å snakke om aktive og inaktive lesere. Hun skiller heller på efferent og estetisk lesing, og hva slags tekst leseren konsumerer. Det krever noe annet å lese et dikt enn en fagtekst og denne forskjellen, beskriver hun. Under estetisk lesing vil fokuset være dypere enn i ikke-estetisk lesing, fordi man under ikke-estetisk lesing er mer opptatt av hva som skal skje etter lesingen. Med estetisk lesing er det viktigere hva som foregår i teksten og hvordan opplevelsen er (Rosenblatt, 1994).

Å sikre at elevene forstår og tolker teksten på en faglig måte, er viktig for å oppnå en god litterær samtale. For å oppnå dette, er det viktig å bygge et stillas med faglige argumenter og faguttrykk. Det kan være en utfordring å få elevene til å forstå den faglige konteksten og at deres tolkning på baseres på faglige vurderinger (Gourvennec et. al. 2014). I artikkelen «Inn i norskfaget: Litterære samtaler som faglig praksis, tester forskerne Gourvennec, Nielsen og Skaftun ut et opplegg hvor de overværer både en faglig samtale med forskere og så en med VG1-elever. Forskjellene i sin tilnærming til samtalen er mindre enn det var grunnlag for å se for seg på forhånd, elevene viser en forståelse og det som beskrives som «en vei inn i norskfaget» på en måte som gir en god grobunn for læring. Den store forskjellen viser seg i at forskerne raskt klarer å se helheten i teksten og forståelsen, mens for elevene skjer dette underveis (Gourvennec et. al. 2014, s. 43).

Det er lite direkte forskning på temainnganger foreløpig, men etter Sæther og Melvolds utgivelse av temainnganger-boka i 2020, har det vært skrevet flere masteroppgaver om dette. To av dem bruker jeg som et tilskudd til min forskning, fra henholdsvis 2021 og 2022. Marte Bakkelund Olborg har gjort en intervensjonsstudie av arbeid med tematisk tilnærming til litteratur på VG2. Målet var å se på elevers syn på litteraturundervisningen og å avdekke om en tematisk struktur kan gi et mer positivt syn på undervisningen. Hovedfunnene i studien er at elevenes logger viser tegn til at de er mer positive etter gjennomføringen og at for å lykkes med en tematisk strukturert litteraturundervisning, må tekstutvalget være relevant for elevene og arbeidsmetodene må være varierte (Olborg, 2021, s. 5).

Emilie Fon Haget skrev i 2022 om litteraturhistorieundervisningen etter LK20, for å avdekke om det er kronologisk eller tematisk struktur som dominerer ute på skolene. Hun oppdaget ved hjelp av intervju av lærere på VG2, at de nye læreplanene kunne tolkes som at de tilrettela for en tematisk struktur i undervisningen. Funn fra denne forskningen viser at noen lærere i noen grad viser endringsvilje og ønsker å legge til rette for en mer temabasert litteraturundervisning, mens en informant ville fortsette praksisen fra tidligere år (Fon Haget, 2022, s. 93).

Begge disse masteroppgavene belyser noe av det samme jeg er inne på i min studie, nemlig hvordan en forholdsvis ny praksis kan implementeres for å tilpasse litteraturundervisning til en ny generasjon elever. Det er fremdeles tidlig og solide forskningsfunn kan ikke trekkes ut fra tre slike masteroppgavestudier, men det kan si noe om en tendens i empirien oppgavene er bygget på.

3 Metode

I arbeidet med denne studien har jeg gjort ulike metodiske valg. I dette kapittelet presenterer jeg undervisningsdesignet, deltakerne som er med og undervisningsopplegget som ligger til grunn for empirien jeg har samlet inn. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for det forskningsetiske perspektivet, samtidig som jeg diskuterer studiens validitet og reliabilitet.

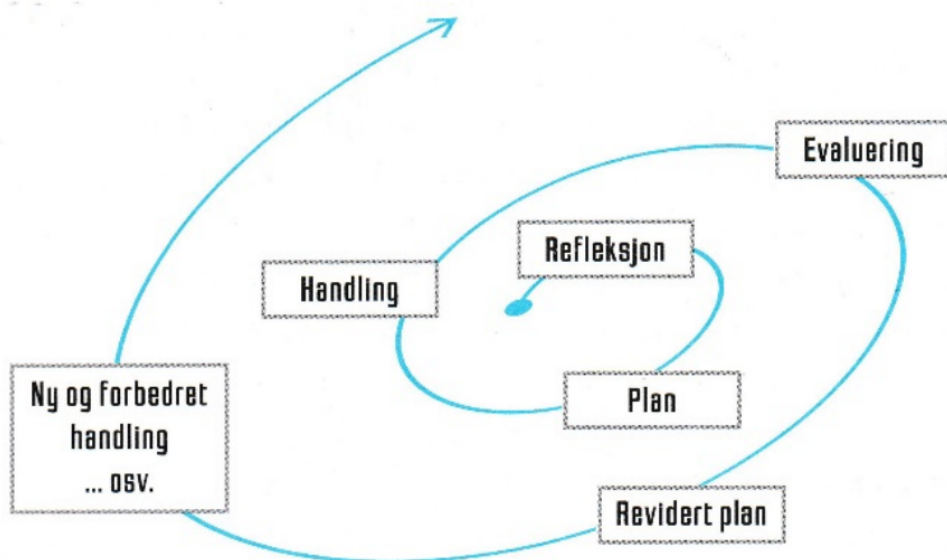
Hvordan kan jeg forbedre egen undervisning og hva er jeg interessert i å undersøke? Hvorfor ønsker jeg å undersøke dette og hvordan kan jeg lære mer om temaet? Hva kan jeg gjøre? Hvordan kan jeg evaluere tiltakene og endre praksisen min i lys av evalueringen? (Ulvik et al., 2022, s. 109-110). Ved å forske på min egen klasse og praksis, vil jeg kunne måle andre tendenser enn hvis jeg som forsker kommer inn i et ukjent miljø. En slik studie kan føre til både funn og refleksjoner som vil kunne være nyttig i fremtidig norskundervisning. Dette er en forskningsmetode som kun kan gi et smalt bilde av situasjonen der og da i klasserommet, og kan på den måten ikke brukes som fasitsvar. Jeg har likevel valgt aksjonsforskning som metode, fordi jeg tenker det er nyttig å se på egen praksis og hvordan et realistisk og gjennomførbart undervisningsopplegg kan peke i retning av noen resultater jeg kan bygge videre på i min undervisning.

3.1 Aksjonsforskning og kvalitativ metode

Aksjonsforskning handler om å systematisk undersøke egen praksis og hvordan denne kan videreutvikles. Ved å se på praksisen fra innsiden, vil forskningen kunne tilby andre perspektiv enn hvis forskeren står på utsiden. Et mål er å på sikt skape positive endringer i skolen (Ulvik et al., 2022, s. 40). Et aktivt mål er å kunne utvikle en ny praksis på feltet det forskes på.

Aksjonsforskning er ingen ny forskerdisiplin, så tidlig som i 1950-årene ble det etablert et slikt forskningsmiljø i USA. Den tidlige praksisen innebar at det viktigste målet var å i større grad forene forskermiljøet og praksisutøverne. Metoden ble videreutviklet og utført med forskere som samarbeidet med skoleledelse og lærere for å utvikle undervisningspraksisen (Hiim, 2010, s. 94). Lærernes aktive rolle i forskning og utføring sto sentralt og de ulike erfaringene fra forskningsprosessene drev skoleforskningen fremover. De ulike miljøene i aksjonsforskningsdisiplinen har ulik forståelse av hva som fungerer best for å oppnå en videreutvikling av praksis. Både i Storbritannia, Australia og Nord-Amerika har aksjonsforskning hatt godt fotfeste de siste seksti, sytti årene. Stort sett består denne forskjellen av ulik oppfatning av hva forskningen skal oppnå, ikke så mye hvordan den utføres. Motsetningene mellom de ulike

profesjonelle kravene og den nokså omfattende dokumentasjonen et forskningsprosjekt fører med seg, deler de ulike miljøene. Det viktigste i alle miljøene og det det er bredest enighet om, er den viktige rollen læreren spiller i denne prosessen (Hiim, 2010, s. 97). Å kunne fordype seg i, analysere, dokumentere kunnskap og dele med andre i profesjonsfellesskapet er en viktig del av aksjonsforskningsdisiplinen.



Figur 1: Aksjonsforskningsspiralen (Ulvik, Riese og Roness, 2016).

Aksjonsforskningsspiralen (figur 1) er en visuell fremstilling av hvordan et aksjonsforskningsprosjekt kan være bygget opp. Det starter i refleksjon, utvikler seg til en plan for forskningen og endrer seg underveis med mer refleksjon, en revidert plan og deretter endret praksis/endret handling. Alt dette gir en ny syklus og spiralen fortsetter videre. Refleksjonen er sentral, både i forkant, underveis og i arbeidet med å utbedre praksis (Ulvik et al., 2016). Jeg følger denne spiralen i utviklingen av min undervisningsmetode og som mal for forskningsprosjektet. Refleksjonen har jeg presentert i kapittel 1, og det teoretiske grunnlaget for å utvikle en aksjon på vei mot ny praksis, har jeg beskrevet i kapittel 2.

Hva kan så en lærer bidra med til forskningen og hvorfor kan det være relevant for hele forskningsfeltet? Lawrence Stenhouse peker i sin artikkel *What counts as research* (1981) på at det innenfor forskning ofte er et mål å avdekke systematiske mønstre eller handlinger, litt avhengig av hva det forskes på. Dette er det utfordrende å få til som en enkeltlærer med et avgrenset forskningsdesign, som mitt. Lærers åpenbare styrke er at hen har full oversikt over kontekst fordi hen er plassert midt i miljøet forskningen foregår i (Stenhouse, 1981). For Stenhouse er det et helt avgjørende prinsipp at læreren er en del av forskningstradisjonen på utdanningsfeltet og mener

kritikken om at de ikke har nødvendig forskerkompetanse er helt uvesentlig. Nærheten til praksis er viktigst. Hiim (2010) refererer til Stenhouse som en av de første som så viktigheten av at læreren selv utforsket hvordan lærerens praksis kunne videreutvikles for å skape fremskritt i lærerprofesjonen. (Hiim, 2010, s. 16). Å ha en forskende holdning til undervisningsarbeid krever utprøving og refleksjon, som igjen driver profesjonen fremover.

Jeg har gjennom aksjonsforskningen sett med et kritisk blick på min erfaring og utøvelse av det didaktiske arbeidet. Hadde jeg fulgt den opprinnelige tanken om å forske i andre klasser på naboskoler, hadde naturligvis det forskningsmetodiske vært annerledes. Jeg ville da fått en annen rolle som observatør i undervisningen og jeg hadde måttet justere opplegget for å se etter andre mekanismer i lesingen av historiske tekster. Å forske på egen praksis vil variere med ulike fag, jeg konsentrerer meg her om norskfaget. Jeg har brukt noen grunnprinsipper fra aksjonsforskningen for å se på min lille del av praksisfeltet.

Jeg har med bakgrunn i dette, valgt å bruke aksjonsforskning og innhente empiri fra skolehverdagen i forskningsprosjektet mitt. Det vil være en småskalastudie som har som hensikt å beskrive og forstå undervisningspraksisen min på det angitte tidspunkt. Ved å teste ut hvordan de didaktiske grepene jeg tar påvirker refleksjonen og læringen til elevene, vil jeg kunne evaluere og se på om den nye praksisen er noe jeg (og kollegiet) bør implementere i periodeplanene fremover. Jeg har valgt denne forskningsmetoden i mitt arbeid fordi jeg som norsklærer og forsker ønsker å utvikle min didaktiske praksis. Ved å sette et kritisk søkelys på litteraturundervisningen, kan jeg utvikle nye metoder for å nå bedre frem til elevene med fagstoffet. Ved å undre meg over egen praksis, diskutere i fellesskap og systematisk undersøke ulike tiltak, kan jeg evaluere undervisningspraksisen både fra et lærer- og elevperspektiv. Dette er et viktig prinsipp i aksjonsforskningen, hvor det gjerne forskes på småskalastudier for å kunne peke på en praksis og utvikling (Ulvik et al., 2022, s. 17). Det overordnede målet er å rette et kritisk blick på de prosessene som foregår, for så å utvikle nye og bedre metoder.

Lærernes innsikt i klasserommets kontekst kan gi andre perspektiv enn utenforstående forskeres blick, blant annet kan det fra innsiden være lettere å vite hva som bør forskes på. Utfordringen er at det som aktiv forsker kan bli lett å bli blind for flere sider av forskningsprosjektet, nettopp fordi det ligger så nært opp til egen praksis. Denne typen forskning kan innta mange former og både omfang, metode og mål kan variere med alt fra hele skoler som samarbeider med forskere til enkeltlærere som ser med et kritisk blick på eget didaktisk håndverk (Ulvik et. al, 2022, s.

39). Omfanget av studiene kan altså være ulik, men jeg har i min forskning sett på et begrenset utvalg av egen praksis og klasseromsutøvelse.

Hilde Hiim har i sin bok «Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag» fra 2010, jobbet tett med masterstudenter i den praktiske delen av boka. Hvordan aksjonsforskning kan brukes til å se på didaktikken i lærerutdanningen, er en sentral del av eksemplene hun viser til. Jeg har implementert disse prinsippene i min tilnærming til forskningen, ved å se på hvordan ulike innfallsvinkler til undervisning kan gi ulike resultat. Det didaktiske perspektivet er å dykke ned i det praktiske, og ikke bare anse didaktikk som en teori. Hva kan læreren gjøre for å oppnå den best mulige didaktiske praksisen? (Hiim, 2010, s. 48). Dette innebærer en stor grad av prøving og feiling underveis og derfor er det et pågående prosjekt gjennom hele yrkeslivet. Et aksjonsforskningsprosjekt passer godt i min utøvelse, fordi jeg har vurdert å bruke temainnganger en stund. I tillegg til andre tiltak, som lesekvarter i begynnelsen av hver undervisningsøkt, hvor hver undervisningsøkt starter med at elevene leser noe selvvalgt i undervisningens første 15 minutter, vil jeg over en lengre periode se på om jeg kan forbedre min egen undervisning. Fordelen med forskningsprosjektet i denne oppgaven, er selvsagt at jeg da har mulighet til å fordype meg ordentlig i didaktisk teori og praktisk, for å få et bedre rammeverk for videre arbeid.

En forskning som ser på egen praksis, vil aldri være verdinøytral. Det er viktig å være bevisst på at all forskning som involverer informanter, vil fremme verdier i sin natur. Å velge aksjonsforskning er derfor å ta stilling til bestemte verdier og det er et krav at forskeren bestreber seg på å gjøre positive endringer for informantene som deltar. Troen på en endring må være ledende, men hva som regnes som god praksis vil selvsagt variere (Ulvik et. al., 2022, s. 54-55). Jeg redegjør for mine valg i forbindelse med dette i 3.5 Validitet og reliabilitet.

3.1.1 Det epistemologiske grunnlaget

Det viktigste i ethvert forskningsprosjekt er selvsagt å få fornyet innsikt og eventuelt læring. For at et aksjonsforskningsprosjekt skal være vellykket i form av å vise frem resultater, må det kunne frigjøre seg fra tradisjonelle forskningstilnærminger. Det viktigste er å tydeliggjøre hva som skjer av læring i klasserommet og så få dokumentert dette (Hiim, 2010, s.169). Videreformidling bør da skje i en forskningstradisjon, men det viktigste er å få frem forbedret praksis. Den erfaringsbaserte kunnskapen er ryggraden i aksjonsforskning. Det kan være en omfattende prosess å få til endring i eksisterende praksis, uten at det er noen ensartede grunner til dette. Å kunne bidra med en kritisk

medvirkning og få til endringer på systemnivå er likevel viktig for å sørge for fremdrift i det pedagogiske og didaktiske arbeidet (Hiim, 2010). Et masterprosjekt er et skritt i denne retningen.

3.1.2 Min didaktiske plan

Som nevnt tidligere, har jeg valgt å bruke aksjonsforskning fordi jeg mener jeg vil få mest ut av denne forskningen hvis jeg er på hjemmebane i utførelsen. Problemstillingen spinner ut fra en konkret didaktisk utfordring jeg har i mitt virke som norsklærer og målet har hele tiden vært å knytte masterstudiene opp mot mitt praktiske arbeid. Bakgrunnen for dette er at prosjektet også for meg skal føles relevant og praksisnært, slik at jeg kan forske på og bygge videre på funn fra dette prosjektet. Det har vært et viktig driv inn i studiene disse årene. Jeg forsker i dette prosjektet på en klasse jeg selv underviser i, men nødvendige forskningsetiske hensyn er ivaretatt.

3.2 Utvalg og empiri

Min studie består først og fremst av observasjoner, egen logg fra undervisningsøktene, samtaler, refleksjonsnotat fra elevene og et gjennomført undervisningsopplegg i en utvalgt VG2-klasse. Aksjonsforskningsprosjektet omfavner en begrenset metodeinnsamling, empirien består av observasjonsnotater fra litterære samtaler og elevenes refleksjonsnotat. Jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg som foregår i et avgrenset tidsrom, i en periode på fire uker, totalt 16 skoletimer (å 45 minutter).

Studien er gjennomført på en videregående skole med både yrkesfag og studieforbereende løp. Jeg har valgt å konsentrere meg om en klasse på VG2-nivå, studieforbereende. I klassen er det 26 elever, og elevene deltar på ulike måter i prosjektet, da det var noe fravær i prosjektperioden. Tre av elevene har ikke norsk som morsmål.

Alle elevene i klassen har deltatt i undervisningsopplegget, men data er bare samlet inn fra de som samtykket til å delta i studien. Den opprinnelige planen var å samle inn to datakilder fra undervisningsopplegget, opptak av litterære samtaler og skriftlige refleksjonsnotat, som en oppsummering av arbeidet. Jeg skrev egne observasjonsnotater underveis, etter hver undervisningsøkt. Disse notatene er en del av analyse materialet. Deltakelsen i studiet er basert på informert samtykke. I forbindelse med samtykket, var det åpning for at elevene kunne velge hvordan de skulle bidra, enten med opptak av litterær samtale, refleksjonsnotat eller begge deler. Fire elever samtykket til at jeg kunne gjøre opptak av deres samtale. De resterende elevene har

samtykket til at jeg kan bruke mine egne observasjonsnotater fra samtalene anonymisert. Alle samtykket til bruk av refleksjonsnotatene..

I min forskningsoppgave har jeg samlet inn ulike empiri. En del av innsamlingsmaterialet er å observere og lede litterære samtaler om den historiske teksten elevene jobbet med. I denne prosessen benyttet jeg lydopptak av en av samtalene, mens jeg har observasjonsnotater fra de øvrige. Lydopptak av samtaler kan være et viktig didaktisk verktøy inn i litteraturundervisningen, viser Åsmund Hennigs studie fra 2019. Han viser til at elevene fort blir trygge på formen og i denne studien har elevene på barne- og ungdomstrinnet selv styrt opptaket av de ulike samtalene. Det har da fanget opp en naturlig dialog og elevene har i liten grad vært preget av at samtalen tas opp og skal høres av andre i etterkant (Hennig, 2019)

En utfordring kan være at elevene blir så bevisste på at det er et opptak som pågår, det krever litt øvelse å ignorere opptakeren. Noen elever kan føle at det er mindre rom for å gjøre feil når samtalen kan høres på i ettertid. Dette kan også forklare at en del av elevene i min studie ikke ønsket at jeg skulle gjøre opptak av samtalene, samtidig som de samtykket til at jeg kunne notere og bruke observasjonsnotatene fra samtalene. For de fire elevene som samtykket til lydopptak, har jeg inntrykk av at de i liten grad lot seg påvirke av lydopptakeren under samtalen.

Det innhentede datamaterialet består av ulike deler, fra hele undervisningsperioden. Jeg skrev egen logg etter hver økt, samtidig som jeg skrev notater og tok opptak fra de litterære samtalene. Jeg har også analysert og systematisert data fra refleksjonsnotatene, noe er fremstilt i ulike modeller. Det var fem ulike grupper som deltok i litterære samtaler, og 16 elever som leverte det avsluttende refleksjonsnotatet. Mine notater er basert på timene med aktiv undervisning, hvor det deltok mellom 22 og 24 elever.

Det er i stor grad de 16 refleksjonsnotatene fra gruppa som ligger til grunn for hovedanalysene i denne delen, med min tolkning som grunnlag. Et av datasettene er en transkripsjon fra et lydopptak, fire samtaler er skrevet ut av meg basert på observasjon. Refleksjonene er forsøkt kategorisert etter mønstre. Jeg går nærmere inn på dette i kapittel 4, analyse og resultater.

3.3 Undervisningsdesign

Målet med undervisningsopplegget jeg har utarbeidet, er å undersøke om denne gruppen elever responderer positivt på en temabasert og målrettet metode for å jobbe med eldre tekster. Dette er selvsagt en lang prosess og min måling vil bare vise et øyeblikksbilde av responsen blant disse

elevene, men jeg mener likevel at jeg kan se noen tendenser etter å ha gjennomført dette opplegget.

Jeg har valgt å forske praksisnært, med et undervisningsopplegg som ikke skiller seg vesentlig fra noe jeg kunne gjennomført tidligere. Dette er viktig for å skape relevans for meg, samtidig som det skal være gjenkjennelig for elevene. Det vil også falle mer naturlig for meg å gjennomføre et opplegg som er tilpasset elevgruppa og min tidligere praksis. Sannsynligvis vil dette undervisningsopplegget gi mer realistiske svar på forskningsspørsmålet nettopp fordi jeg har lagt det opp på det som vil være en gjenkjennelig måte for alle. Elevene vil for eksempel kjenne igjen refleksjonen og definisjonen omkring temaordene og lesing av tekster fra ulike perioder for å knytte tematikken til flere tekster. Som vist i *Figur 1 Visuell fremstilling av undervisningsopplegget*, innebærer designet å tydeliggjøre for elevene hvordan sorg og død preger både samtiden og historiske tekster. For å knytte undervisningen opp mot barokken, rettes mesteparten av leseaktiviteten mot den eldre teksten, Aftensalme.

Tekstene elevene skulle lese i forarbeidet er valgt ut med bakgrunn i ulike sjangere, samtidig som de omtaler sorg og død på ulike måter. En grundigere gjennomgang av disse tekstene, gis i kapittel 3.5.1 *Forarbeid, å opparbeide en førforståelse*.

Jeg har valgt å se på tematikken sorg og død, selv om boka om temainnganger også åpner for andre måter å belyse Barokken på, som *tro og vil* og *det frie mennesket*. Min vurdering er at sorg og død kanskje treffer aldersgruppen bedre og det er en god inngang til vanskelige temaer som påvirker livet direkte. Typiske trekk fra perioden gjennomgås, så elevene får knyttet tematikken til den litteraturhistoriske perioden. Elevene fikk presentert teksten på ulike måter.



Figur 2 Visuell fremstilling av undervisningsopplegget

Nærlesing av nyere og eldre tekster er en viktig del av tanken bak temainnganger til norskfaget, som beskrevet i innledningen. Jeg følger dette opplegget i introduksjon av dette undervisningsopplegget, ved å knytte tematikken opp til samtidstekster og aktuelle nyhets saker.

I de litterære samtale vil det bli lagt vekt på å la elevene snakke fritt om sin egen tolkning og refleksjoner, etter spørsmålene som blir stilt. Elevene har regien og deler erfaringer i et fellesskap. Målet er at elevene skal lære i form av samarbeid med hverandre og refleksjoner knyttet opp mot den eldre teksten. Min rolle som lærer vil derfor være tilbaketrasket i selve diskusjonen, men jeg bidrar ved å stille autentiske spørsmål, som stimulerer til refleksjon heller enn et fasitsvar. Dette er viktig for at jeg som lærer ikke skal få en autoritær rolle og med det muligens endre samtalsinnhold (Børresen, 2020, s. 95-96). Utfordringene ved denne rollen er belyst i diskusjonskapitlet (kapittel 5).

3.4 Gjennomføring av undervisningsopplegget

For at leseren skal kunne danne seg et inntrykk av grunnlaget for dette prosjektet, vil jeg nå presentere hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført. Opplegget ble utført innenfor de ordinære rammene, der timeplanen er lagt med to timer to ganger i uken, begge på starten av skoledagen. I dette kapitlet beskrives undervisningsopplegget som er planlagt, ved en gjennomgang av de ulike fasene.

3.4.1 Forarbeid, å opparbeide en førforståelse

Oppstart av perioden begynte med diskusjon og refleksjon omkring temaene *sorg* og *død* og hvorfor dette er relevant i sammenheng med barokken som litteraturhistorisk periode. Dette er vanskelig målbart direkte inn i studien, men det tas med fordi det er viktig for eventuell forståelse elevene senere viser i arbeidet med teksten. Denne tematikken åpner for diskusjoner og refleksjoner ut fra elevenes egne erfaringer og kan sette i gang en tankeprosess. I denne gjennomgangen er det viktig å aktivisere elevenes førkunnskaper for å koble dem på tematikken og gjøre stoffet relevant, derfor brukes refleksjon rundt nyhetsbildet i fellesskap. Jeg ønsket både å løfte fram hvilke erfaringer elevene selv hadde og hvordan de opplever at temaene dekkes i medier, samfunnsdebatt og i litteratur. Elevene kom med innspill, og jeg skrev opp deres definisjoner. Etterpå diskuterte vi følgende spørsmål i plenum: Hvorfor trenger vi tekster om sorg, sykdom og død? Hvordan kan litteraturen behandle disse temaene, på måter som sakprosa ikke kan? Snakker du med de rundt deg om døden? Hvorfor, hvorfor ikke?

I arbeidet med å se på samtidstekster, brukes nyhetsmedier, blogger og sosiale medier som eksempel. Hva gjør det med oss når det står om fire som omkommer i en ulykke og hva skjer når vi plutselig har navn på dem? Hva har nærhet og avstand til de som er rammet å si for hvordan det påvirker oss? Vi ser på hvordan ulike medier omtaler sykdom og død. Er det en forskjell i hvordan tabloidavisene og andre mediehus skriver om temaet, eller riks- og lokalmedier? Her skal elevene spesielt legge merke til språket og bildene som blir brukt, samt andre virkemidler. Dette er en kjent arbeidsform for disse elevene, fordi jeg ofte knytter faglig innhold opp mot samfunnsdebatter og nyhetsbildet generelt.

3.4.2 Sosiale medier

For å gjøre tematikken mer relevant for elevene, så vi på hvordan samtiden dekker sykdom og død. Det finnes mange eksempler på hvordan kjente eller ukjente personer skriver om det som foregår i livene sine, også alvorlig sykdom og død. Flere av elevene hadde eksempler på slike hendelser i sosiale medier og svært dagsaktuelt var eksempelet med Shabana Rehman, som døde bare noen uker tidligere. Noen av elevene hadde fulgt litt med på hennes dokumentasjon av kreftsykdommen på Instagram og avisartiklene som fulgte. Refleksjonene i rommet gikk ut på hvordan hun og andre som gjør lignende, kan bidra til mer åpenhet og forståelse for hvordan det er å leve med alvorlig sykdom.

Et litt eldre eksempel er #sjekkdeg-kampanjen og Thea Steen, som startet den. Det er noen år siden dette var aktuelt nå, men jeg ønsket å ha med denne kampanjen og historien fordi det også innebærer et viktig helsebudskap. Thea Steen var en ung og fremadstormende journalist da hun fikk påvist livmorhalskreft tidlig i 2015 (Huuse, 2015). Sykdommen spredde seg og ble livstruende. Hun og familien innledet et aktivt samarbeid med Kreftforeningen for å unngå at dette skjer med flere. Resultatet ble blant annet lanseringen av #sjekkdeg-kampanjen i 2015, hvor hun i samarbeid med Kreftforeningen, Kreftregisteret og Det Nye oppfordret alle og særlig unge jenter, til å ta celleprøve hvert tredje år som anbefalt. Kampanjen er fortsatt aktiv (<https://kreftforeningen.no/sjekkdeg/>).

På bloggen sin skrev Thea Steen om den gangen da hun fikk diagnosen i mars 2015:

«Du har kreft», og et filter dekker øynene mine. Alt blir dusere. Gråere. Som om omgivelsene allerede er i ferd med å forsvinne fra meg. Ett skritt tilbake. Legen sier hun er sjokkert. Jeg trodde at en post-op-sjekk var nærmeste synonymt med friskmelding fra høyeste instans, og tenker at beskjeden kom litt overraskende på meg òg. Det er rart hvor fort verden brått virker veldig stor igjen. Vi sitter på legekantoret på Upper East Side. For

første gang renner tårene uten at jeg gråter, og jeg skjønner hvor dette opplegget med å klype seg selv i armen kommer fra. Denne uken kom våren til New York, og det nyvaskede vinduet i fjerde etasje tar ikke brodden av de skarpe, varme solstrålene. Jeg har på meg den lyse dongeribuksen med hullete knepartier for første gang i år. Bare t-skjorte under kåpen. En knapp uke i forveien, den dagen jeg opererte svulsten ut, var byen dekket i fuktig korrekturlakk. Feilen var fortsatt der da våren kom, og vinteren tok korrekturlakken med seg (Steen, 2015).

Thea Steen døde i juli 2016. Etter hennes død laget Kreftforeningen en dokumentar og sykdomsprosessen: *To somre, en vinter* (2017). En del av forarbeidet i arbeidet med denne tematikken var å se dokumentaren sammen, etter å ha lest litt om bakgrunnen og historien til Thea. Etter å ha sett dokumentaren, skulle elevene først reflektere i par, før vi snakket sammen i klassen.

3.4.3 Lesing av tekster om sorg og introduksjon til barokken

I tillegg til blogger og nyhetsmedier, innebærer det didaktiske opplegget at elevene skal lese ulike tekster med sorg og død som tema. I utvelgelsesprosessen var det noen kriterier som lå til grunn for at nettopp disse tekstene ble valgt. Det var for det første viktig at det skulle være en variasjon i tekstutvalget, så elevene kunne møte temaet ved å lese ulike sjangere. Dessuten var det et poeng at noen av tekstene skulle være tydelige i tema og budskap, mens andre åpnet for mer tolkning. Dette ble gjort for å forsøke å få med alle elevene, også de som ikke har så mye leseerfaring eller interesse for komplekse tekster. I denne økten vil elevene da møte ulike tekster med sin erfaring, samtidig som tolkningen i fellesskap vil bidra til å utvide forståelsen for mange. Ved å ha et bredt utvalg tekster, ble diskusjonen rundt tekstene ulik fordi tekstene byr på forskjellige utfordringer og tilgjengelighet.

Tekstutvalget er fra elevenes lærebok Appell VG2/VG3 og presenterer et utvalg tekster med sorg og død-problematikk. Det er et poeng at elevene kan lese i papirutgaven av læreboka, fordi denne gruppa erfaringsmessig konsentrerer seg bedre ved lesing på papir.

Elevene leser følgende tekster og noterer stikkord for det som står om døden og hvilke holdninger tekstene har til det: Gunnar Wærnes *Første bølge*, Joakim Kjørsvik *Rester*, Egil Skallagrimsson *Sonetapet* og et utdrag fra Naja Marie Aidt *Har døden tatt noe fra deg så gi det tilbake*. For å vise det virkelige spennet i tekstbegrepet, skulle elevene også se på ulike sangtekster med døden som tematikk. Elevene får så i oppdrag å høre på sangteksten *Some die young* av

artisten Laleh og en selvvalgt sangtekst. I arbeidet med Lalehs tekst skal de reflektere rundt hvorfor denne sangen ble spesielt viktig etter Utøya-katastrofen. De skal også kort reflektere og diskutere hva teksten uttrykker, og hva den egentlig handler om. I utvalget av egen sangtekst, skal de notere ned hva grunnstemningen i sangen er og hvordan den påvirker lytteren. Til sist skal de lete frem dikt med norsk tekst, for å se på tematikken og hva sjangeren gjør med inntrykket til leseren.

For å knytte sorg og død opp mot barokken som litteraturhistorisk periode, må elevene vite mer om perioden. Hva er tidstypisk, og hva slags tekster dominerer? Hvordan skiller barokken seg fra renessansen og hva er spesielt for samfunnet på 1600-tallet? Vi leser og diskuterer ved hjelp av læreboka (Børresen et al., 2021, s. 42-49). De viktigste kjennetegnene innenfor kunst, musikk, litteratur og arkitektur gjennomgås og diskuteres. Markører som sterke følelser og lidenskap, overdrivelser, sterke kontraster og gjentakelser vektlegges. Forskjellen fra renessansen med mennesket i sentrum, hvor nå Gud er viktigst og opphøyd.

Som en introduksjon til litteraturen i perioden introduseres elevene til Petter Dass og Dorothe Engelbretsdotter, for å knytte konkrete forfattere og tekster opp til perioden. Her presiseres det at disse tekstene ikke skal «bevise» trekkene fra perioden, men at de ble til i denne tidsperioden. Vi ser på ulike typer tekster og forfatternes bibliografi, opptakt til arbeid med analyse av Dorothe Engelbretsdotter, *Aftensalme*.

Aftensalme er den historiske teksten elevene skal jobbe med på ulike måter, for å bedre kunne forstå mening, innhold og tidstypiske kjennetegn. Elevene får utdelt den originale teksten på ark, sammen med markeringstusjer. Først skal de lese teksten på egenhånd og markere ord eller setninger de ikke forstår eller har spørsmål til. Når alle er ferdige med gjennomlesingen, leses teksten høyt sammen, og vi diskuterer hva meningen kan være i plenum. Etter denne diskusjonen og refleksjonen, hører vi på en modernisert versjon av tekst på lydfil. Elevene kan i denne fasen følge med på teksten på skjermen i klasserommet. Underveis i denne prosessen skriver de ned tankene om teksten, som de kan ha med seg inn i de litterære samtalene. Som en avslutning av denne fasen med arbeid med den historiske teksten, leses en versjon av salmen som står i læreboka, med ordforklaringer og uthevelse og forklaring av virkemidler. Også her noterer de, på jakt etter mening og innhold de kan ta med seg i samtalene. Elevene får også utdelt arkene hvor de markerte ordene de stusset på innledningsvis, for å se om det er lettere å forstå sammenhengen når de har den oversatte versjonen også.

3.4.4 Litterære samtaler om Aftensalme

Dette arbeidet med teksten var en forberedelse til en muntlig aktivitet knyttet til den samme salmen. Elevene fikk tid til å skrive ned notater fra lesingen, samtidig som de hadde muligheter for å diskutere med medelever hvordan deres opplevelse var. Ved å skrive notater og forberede seg med spørsmålene som ville bli stilt på samtalen, hadde de et godt grunnlag for å delta i en litterær samtale. Alle kunne ta med egne notater, basert på egen leseopplevelse og spørsmålene som ble stilt i samtalen. Spørsmålene de fikk utdelt i forkant, var de samme jeg stilte underveis i samtalen. Denne aktiviteten er basert på læreplanmålet for VG2 SF: elevene skal kunne bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skolen er organisert på en måte som gjør at det er små grupperom i tilknytning til de fleste klasserommene. Dette gjør at det rent logistisk var enkelt å ta ut en og en gruppe for samtaler, mens resten av klassen satt i klasserommet og forberedte seg. De elevene som hadde gjennomført samtale, begynte på refleksjonsnotatet.

Grupperommet hvor de litterære samtalene ble gjennomført, er innredet med et bord med stoler rundt. Dette førte til en god ramme for en dialogisk situasjon. Gruppene er små (4-5 elever) og med meg til stede som ordstyrer og observatør. Analysen er basert på notater jeg skrev for hånd under samtalen og lydopptak av den ene gruppesamtalen.

3.4.5 En refleksjon rundt egen læring

Helt mot slutten av undervisningsopplegget, skal elevene skrive et notat fra hele perioden.

Erfaringsmessig er det viktig å ha hjelpespørsmål for å få elevene i gang med refleksjonen.

Spørsmålene er utformet på en måte som skal romme mest mulig refleksjon og tanker elevene har gjort seg. Rammen for notatet er cirka en A4-side med 12 punkt skriftstørrelse. (se vedlegg 7.4).

Åpne spørsmål til hjelp for refleksjon blir lagt i oppgaveteksten: Hva tenker du om undervisningsopplegget om sorg og død (barokken)? (diskusjon og refleksjon rundt ordene, samtidsaktuelle bloggere og livsmestring). Gjør det at du forstår perioden på en annen måte? Skjer det noe med motivasjonen til fagstoffet når vi jobber med ulike innfallsvinkler? Hvordan synes du det fungerer å jobbe med eldre tekster på ulike måter og sammen med andre? Hvordan opplevde du språket i Aftensalme? Hvordan var motivasjonen din før lesing? Og etter? Hvis noe hjalp deg til å forstå teksten bedre, hva var det?

Samtalen: Fikk du frem din opplevelse av teksten i samtalen? Fikk samtalen deg til å tenke over teksten på en annen måte? Fungerte samtalen på din gruppe? Fikk alle bidratt og er du fornøyd med egen innsats? Noe mer du vil tilføye?

Et poeng er at elevene er vant til å skrive refleksjonsnotat i programfagene og dehar derfor god kontroll på hva sjangeren krever. Dette er en styrke jeg velger å dra inn i dette opplegget, fordi jeg vet at det fungerer godt for refleksjonen omkring læring. Denne erfaringen har også lært meg at de trenger støttespørsmål, da blir refleksjonene mer utfyllende. Faren kan være at noen elever låser seg til spørsmålene og svarer mindre fritt enn de ville gjort.

3.4.6 Det analytiske blikket

Undervisningsopplegget jeg har testet ut innebærer at jeg samler inn ulike data fra perioden. Empirien består av ett opptak av en litterær samtale (fire elever), notater fra 5 litterære samtaler, 16 refleksjonsnotat og egen logg fra perioden. En utfordring som oppsto var at kun fire elever samtykket til lydopptak, ideelt sett burde jeg hatt opptak fra alle. Jeg fikk likevel samtykke til å bruke notater fra de andre samtalene, så jeg kan fremdeles si noe om innholdet også i disse.

Jeg har en induktiv tilnærming til analysematerialet, men knytter også datamaterialet opp mot teorien, for å lete frem tendenser og eventuelle funn. Jeg har gjort en innholdsanalyse som også tar hensyn til konteksten materialet er hentet ut fra og analyserer kvalitativt, etter definisjonen til Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2021). En vurdering om troverdigheten til analyseringen av materialet har jeg også gjort, blant annet er et tiltak at jeg har anonymisert notatene fra samtalene og refleksjonene før analysen. Dette gjør at jeg ikke vet hvilke elever som har kommet med hvilke innspill. Jeg har kategorisert tolket innholdet i de skriftlige tilbakemeldingene elevene har gitt. Jeg har forsøkt å lage kodekategorier som gir mening for leseren, og som ivaretar innhold og funn på en god måte. Analysen i diskusjonskapittelet (kapittel 5) er også forsøkt gjort på en måte som sikrer transparens, slik at det er åpenbart for leseren hvordan jeg har tolket materialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305-308).

I analysen av elevenes refleksjonsnotat har jeg kategorisert tilbakemeldingene utfra om elevene er positive, negative eller likegyldige i svaret på hva de synes om undervisningsopplegget. Jeg har tolket svarene og så delt dem opp ulike analyseenheter, i antall positive, negative og likegyldige (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 309).

Fullstendig induktivt er det likevel ikke, fordi jeg har stilt spørsmål til deltakerne som kan gi føringer på noen av svarene. Jeg bruker en analytisk tilnærming for å systematisere og kategorisere

de kvalitative dataene, for på denne måten å finne et meningsbærende tema i tilbakemeldingene og refleksjonene rundt arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Modell fra Åsmund Hennigs artikkel om utforskende dialoger om to ungdomsromaner, har jeg delt elevenes bidrag inn i ulike analysekategorier. Leserespons, samtalerespons, begrunnelser, utvikling av felles forståelse og ny innsikt (Hennig, 2020). *Leserespons* er kodet ut fra hvordan elevene viser egne refleksjoner etter lesing av teksten. Hva deles og hvordan deler de? *Samtalerespons* bygger på en analytisk gjennomgang av hvorvidt elevene responderer spørrende og konstruktivt på det de andre deltakerne legger frem. *Begrunnelser og ny innsikt* viser til om elevene spiller på hverandre og begrunner sine observasjoner saklig. *Engasjement* Hvordan jobber elevene for å dykke ned i den eldre teksten, for å overkomme utfordringene språk og form gir? Jeg har sett på hvordan elevene legger frem og svarer på de ulike spørsmålene og hvordan interaksjonen med den andre elevene forløp. I analysen har jeg dessuten valgt å kode muntlig aktivitet og deltakelse i diskusjonene som engasjement og eventuelle oppfølgingsspørsmål de stiller som motivasjon.

3.5 Validitet og reliabilitet

I min innsamling av empiri har jeg forsket på egen praksis. Dette innebærer at elevene som har deltatt i undervisningsopplegget, kjenner godt til meg og min praksis fra tidligere. Det betyr på én side at de er vant til å jobbe sammen i grupper, de er trygge på meg og de andre i gruppa, samtidig som de gjenkjenner arbeidsformen. Utfordringen med denne typen forskning, er selvsagt at det er en fare for at elevene vil prøve å gjøre det lettest mulig for meg å innhente data. En annen utfordring jeg måtte ta hensyn til i oppstarten av prosjektet, er hvor invaderende et slikt forskningsprosjekt ville være for elevene. Jeg har derfor jobbet målrettet med å lage et undervisningsopplegg som er så tett opp til det jeg uansett ville gjennomført i perioden. Samtidig har det vært viktig å presisere at dette opplegget ikke teller mer eller mindre enn andre når terminkarakteren skal settes.

Forskningsetisk har jeg vært nøye med å være bevisst på de etiske utfordringene i alle deler av prosessen. Det er viktig å kjenne regelverket og å håndtere det etiske omkring forskningen godt (Postholm & Moen 2018, s. 73). Dette skriver jeg mer om i kapittel 3.6.1 Forskningsetikk.

Å være bevisst sin egen forforståelse og motivasjon for forskningen, er essensielt for å skape en troverdig og åpen forskersituasjon. Etter inspirasjon fra Gadamer, vil det være viktig å være sin egen forforståelse, eller fordomsfullhet, bevisst. Det er den eneste måten å korrigere dem. Slik vil

det også være mulig å sette et kritisk søkelys på selve forskningen (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 225).

I aksjonsforskningen brukes gjerne begrepene *gyldighet* og *pålitelighet*. Målet med forskningen er å kartlegge gjeldende praksis, for så å endre praksis i tråd med funnene i empirien. Jeg har tatt utgangspunkt i en utfordring jeg hadde i min undervisningspraksis og har forsøkt å komme med en løsning på dette. Etter analyse av funnene, vil jeg kunne si noe om min praksis vil endres etter prosjektets slutt.

For å sikre gyldighet, eller validitet, i funnene, er jeg varsom med å trekke konklusjoner etter endt prosjektperiode. En av grunnene til dette, er selvsagt at utvalget er begrenset. Som lærer vet jeg dessuten at et undervisningsopplegg som fungerer godt i en klasse, kan slå helt feil ut i en annen. Alle opplegg må skreddersys og tilpasses elevgruppa. Både den indre og ytre gyldigheten er derfor svak i mitt prosjekt, det er ikke grunnlag for å trekke konklusjoner på vegne av mange etter dette forskningsprosjektet. Jeg kan kun se noen tendenser, basert på gruppa jeg har jobbet med. At flest elever oppgir å føle seg mer motivert etter gjennomført undervisning, kan like gjerne skyldes andre faktorer.

Påliteligheten i prosjektet, reliabiliteten, viser seg i en transparent fremstilling. Både i form av beskrivelse av gjennomføringen og i analysene av resultatene, skal det være tydelig for leseren hvilket valg jeg har tatt og hva som har blitt utelatt. Den teoretiske konteksten styrker denne fremstillingen og gir forskningen en faglig fundert ramme (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126 - 129). En styrke ved å forske på egen praksis er samtidig at elevene og jeg kjenner hverandre godt. I et opplegg som dette, med sorg og død som tema, vet jeg litt om bagasjen til de ulike elevene og jeg har bedre forutsetninger for å legge til rette for en undervisning som tar hensyn til dette.

Svakheten ved et aksjonsforskningsprosjekt, kan være at det er vanskelig å se det forskningstekniske grunnlaget. En aksjonsforsker må derfor begrunne sitt ståsted godt, så det er tydelig hvilket grunnlag det forskes på. Det er viktig å ha en analytisk distanse til forskningen og datamaterialet og ivareta dobbeltrollen på en profesjonell måte. Et aktivt mål i aksjonsforskning er å løse en utfordring eller forbedre en praksis og i skolesammenheng er det utviklingsarbeidet som er viktig (Levin, 2017). Jeg mener mitt prosjekt er designet på en måte som gir indikasjoner på hva som fungerer og ikke fungerer og dermed kan bidra til å forbedre min (og andres) litteraturundervisning.

Denne elevgruppa er godt drillet i å skrive refleksjonsnotat, da det også brukes i programfagene deres. Det er derfor en arbeidsform de er kjent med og jeg har kunnet tilpasse

oppdraget bedre. For eksempel har de fått helt konkrete spørsmål de skal svare på og reflektere rundt, i tillegg til at det er et åpent felt med mulighet for andre innspill.

Med disse utfordringene i bakhodet, kan jeg stole på at jeg får korrekte funn fra empirien jeg samler inn? Hva kan jeg egentlig lese ut fra disse funnene og hvilke forbehold må jeg ta? Spørsmålet jeg må ta stilling til er om jeg kan se en tendens eller om jeg bare kan måle nå-situasjonen i dette konkrete klasserommet på akkurat denne tiden.

3.5.1 Forskningsetikk

Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) 4/11-2022. Alle elevene i klassen fikk utdelt et informasjonsskriv om hva det vil innebære å være med i prosjektet i god tid før oppstart, all deltakelse er derfor basert på informert samtykke. Det er vurdert at elevene er gamle nok til å vurdere deltakelsen selv. Jeg har også forsikret elevgruppen om at det ikke vil virke negativt inn på karakter i faget hvis de velger å ikke delta i selve studien. Se vedlegg for samtykkeskriv og NSD-godkjenning (vedlegg 1 og 2). Datahåndteringen er gjort i tråd med godkjenningen fra NSD.

Det kan være en utfordring at jeg forsker på en gruppe elever jeg allerede kjenner, fordi jeg da nødvendigvis vil ha bedre kjennskap til deres styrker og svakheter på en annen måte enn om jeg hadde vært en ekstern forsker. De er klar over at jeg jobber mye med masteroppgaven og kan være farget av at de gjerne vil bidra på en positiv måte. Det kan også være forvirrende for dem at jeg har en dobbeltrolle i denne forskningen. Jeg er fag- og kontaktlærer samtidig som jeg samler inn data til et forskningsprosjekt samtidig som jeg vurderer deres innsats i faget. Både i forkant av prosjektet og under selve datainnsamlingen, har jeg vært nøye på å påpeke at forskningen er løsrevet fra den faglige vurderingen. Jeg har også bestrebet å holde en distanse til elevene som individer i min logg fra undervisningsperioden. Her har jeg notert hvordan opplegget ble presentert, hvordan gruppa responderte og om noe måtte justeres underveis. På den måten har jeg kunnet løsrive meg fra elevene som enkeltpersoner. I mitt vanlige virke som faglærer, ville jeg notert disse fasene med navn.

Det er også lettere å identifisere gruppa og elevene, fordi jeg bruker egen praksis. Med dette i tankene, bestemte jeg meg tidlig for å anonymisere deltakerne helt. Både i lydopptaket til de litterære samtale og ved innlevering av refleksjonsnotatene, blir de tiltalt med en tilfeldig utdelt bokstav, utdelt fra A til P. Dette er for å sikre at de ikke kan gjenkjennes direkte i oppgaven eller i datamaterialet. Jeg har heller ikke selv notert hvilken elev som eier bokstav og tall, så dataene er anonymisert også for meg. Elevenes refleksjonsnotat vil ikke legges ved i sin helhet, det er umulig å

anonymisere dem fullstendig. Det kan være enkelt å søke seg frem til skole og klasse og siden utvalget er såpass begrenset, kan ikke personvernet ivaretas godt nok. Jeg referer til innhold flere steder i denne studien, men fullstendige refleksjonsnotat publiseres ikke.

Det er lett å gjøre seg opp en mening om hva elever tenker og føler om fagstoffet, jeg har derfor forsøkt å ha et åpent sinn i arbeidet inn mot denne forskningen. Stemmer det virkelig at elever har lav motivasjon for å lese eldre tekster i en skolesammenheng? Og hvis det er riktig, hjelper det å gjøre undervisningen relevant for dem ved å dra inn deres egne erfaringer om tematikken og tekster de kanskje allerede har lest?

Metodene jeg har valgt å bruke i dette forskningsprosjektet er som nevnt i dette kapittelet både varierte, men også knyttet tett opp mot temainnganger i norskfaget (Sæther & Melvold, 2020). I analysekapittelet under vil jeg gjøre rede for hvordan undervisningen forløp i de ulike stadiene og på hvilken måte det så ut til å påvirke elevenes engasjement.

4 Analyse og resultater

Min inngang til denne forskningen har vært å se på om det er mulig å forbedre egen praksis, ved å utvikle et undervisningsopplegg basert på teoriene presentert i kapittel 2. Jeg har sett på ulike teorier som grunnlag for undervisningsopplegg og gjennomføring, som jeg har gjort rede for i kapittel 2.

I analysen av datamaterialet har jeg sett på ulike tendenser og mønstre som kan belyse den overordnede problemstillingen for masterprosjektet. Både i litterære samtaler og refleksjonsnotat var det mye som ble repetert av refleksjoner rundt opplegget og teksten. Delvis er nok dette fordi jeg i begge tilfeller stilte spørsmål til elevene under aktiviteten for å hjelpe dem i gang. Det var også åpning for å reflektere rundt tematikken i tillegg til spørsmålene, men det var få elever som benyttet seg av dette.

I dette delkapittelet vil jeg presentere analyser som leder frem til studiens resultater. Jeg viser dem frem kronologisk og jeg følger en induktiv innholdsanalyse, med utgangspunkt i den innhentede empirien. Jeg starter med å analysere observasjoner og notater fra min logg fra gjennomføring, så de litterære samtalene og til slutt elevenes refleksjonsnotater.

4.1.1 Refleksjoner i plenum

De første dobbelttimene gikk til definisjon av begrepene *sorg* og *død* og vise relevansen til barokken. Oppstarten besto av en refleksjonsrunde i plenum, med sorg og død som tema. En av de sentrale spørsmålene i dette arbeidet er: hvorfor trenger vi tekster om disse temaene og hvordan kan litteraturen behandle dem?

I denne delen av analysen ser jeg på hva slags uttrykk elevene ga for motivasjon og engasjement, basert på problemstillingen til prosjektet. Jeg har i denne analysefasen valgt å kode muntlig aktivitet som engasjement og elevenes refleksjoner og oppfølgingsspørsmål i plenumsdiskusjonene som motivasjon.

Engasjementet målte jeg utfra hvordan elevene responderte på diskusjonen. I den første fasen var flere elever aktive og hadde innspill til hva sorg og død betyr for dem personlig og hvordan de tror det påvirker samfunnet at det nå er litt mer åpenhet omkring disse temaene. Ordvalgene viste til at dette kanskje er en tematikk de ikke er vant til å diskutere i en slik sammenheng, blant annet begynte noen å famle etter ord når de skulle beskrive plutselige dødsfall



av unge personer. Et utvalg på 6-7 elever var dominerende og delte fra eget liv og erfaringer. Flere var personlige og reflekterte samtidig rundt sin egen åpenhet, i min logg har jeg notert at dette temaet kanskje dette var litt nytt for noen. De elevene som ikke deltok i særlig grad, var mer passive og virket usikre i håndteringen av tematikken. Jeg utfordret dem ikke på dette i plenum, men jeg har snakket med dem om opplevelsen i etterkant.

Det som tydelig engasjerte mest var utfordringen rundt selvmord og formidlingen av dette. Det var uenighet i gruppa om det bør være åpenhet omkring selvvalgte dødsfall eller ikke. Mange av argumentene for å ikke omtale slike hendelser i nyhetsmediene eller på sosiale medier, ble begrunnet i faren for smitteeffekt. De to elevene som var mest opptatt av dette, påpekte at særlig ungdommer kan være en sårbar og utsatt gruppe og derfor kan være spesielt utsatt i denne sammenhengen. En liten gruppe elever trakk seg tilbake under denne diskusjonen og deltok lite, noe som ikke er typisk for disse. De oppga etterpå at det var vanskelig å snakke om dette i plenum, siden det er ganske personlig for flere.

Et annet spørsmål til refleksjon var om de snakker med de rundt seg om døden. Er det forskjell på hva de forteller foreldre, søsken eller venner? Hvorfor og hvordan snakker de med omgivelsene om tynge temaer, eventuelt hvorfor er det ikke naturlig at det er et tema? Elevene bidro aktivt i tankene om disse begrepene og det er et stort sprik i hva de er komfortable med å dele. Noen begrunner det i at de har lite erfaring med personlig sorg, mens andre er vant til å snakke åpent om døden både som fenomen og personlige erfaringer.

Refleksjonsrundene i plenum ble nok litt lange for noen elever, flere viste tydelige tegn til at det ble vanskelig å bo i tematikken så lenge av gangen. Dette er også en klasse med en håndfull muntlig svært sterke elever, noe som kan gjøre det utfordrende for andre å komme frem med sine synspunkt og meninger. Dette er en problematikk jeg var bevisst på i forkant, men likevel ble nok særlig den første økta i førfasen dominert av at de verbalt sterke elevene fikk mye taletid. Flere elever nevnte viktigheten av å kunne møte sorg som tematikk, slik at det kan bli en mer naturlig del av livet. Gruppa var også inne på at både skjønnlitterære tekster og nyhetssaker kan bidra til et mer normalisert forhold til døden. De ulike tekstene ga forskjellige refleksjoner, men overordnet ble det en fin diskusjon om hva slags plass sorg og død bør ha i litteraturen og i livet. Variasjonene i tekstutvalget ga seg uttrykk i at diskusjonene ble ganske ulike og forskjellige temaer ble diskutert. For eksempel ble formen på diktet til Gunnar Wærness, Første bølge (vedlegg 7.3.3) diskutert mer enn innholdet. Morens intense sorg og skildring av den, ble toneangivende i diskusjonen rundt

teksten til Naja Marie Aidt. Det gjorde sterkt inntrykk på elevene å lese utdraget fra boka, som viser både sinne, avmakt og fortvilelsen i sorgen (vedlegg 7.3.2).

For å knytte barokken til sorg og død, gjennomgikk vi de typiske trekkene fra perioden i plenum. Et sentralt spørsmål til diskusjon i etterkant av gjennomgangen var hvorfor sorg og død passer som tematikk for denne perioden. For å belyse perioden, var det også viktig å dra frem at *tro og tvil* kunne vært et alternativ å jobbe med. Elevene var muntlig aktive, men tydelig mindre engasjerte enn da vi diskuterte sorg generelt. Noen elever ga uttrykk for at de visste for lite om barokken til å ha noen mening om dette. I et temabasert litteraturarbeid utforskes tekster og språk i større grad enn tidstypiske trekk, men elevene må likevel få en forståelse av hva 1600-tallets mest typiske trekk. Vi så derfor på en interaktiv litteraturhistorisk tidslinje sammen og diskuterte hva som ligger i de ulike begrepene guddommelig, sterke følelser, overdrivelser og lengsel etter evig liv. Til visuell støtte brukte vi lærebokas oppsummering av perioden, noe som førte til en mer faglig fundamentert samtale og refleksjon. I min logg fra timen, noterer jeg at det kanskje ikke ble så tydelig for dem hvordan forarbeidet med definisjon av sorg og død var relevant for denne gjennomgangen. Dette kunne nok vært tydeliggjort mer fra min side i oppstarten av gjennomgangen av perioden. Jeg har notert at selv om koblingen står i årsplanen, leser eller husker ikke nødvendigvis elevene dette.

4.1.2 Aktuelle tekster

Etter en innføring om perioden og en orientering i hvordan elevene definerer sorg og død, så vi på ulike nyhetsartikler og aktuelle saker sammen.

En arbeidsform vi gjerne gjennomfører også til vanlig, er å lese og diskutere ulike nyhetsartikler og hva som rører seg i det aktuelle nyhetsbildet. Dette skjer gjerne ved at jeg viser ulike nettpublikasjoner på skjermene i klasserommet, så leser vi nyhetene som har blitt publisert det siste døgnet. I denne økta var vi spesielt opptatt av å se etter hendelsesnyheter. Ulykker, branner, traumer og oppfølgingsaker etter slike og eventuelle oppdateringer etter tidligere ulykker. Vi så først på riksmedier, som Aftenposten og VG. Deretter rettet vi oppmerksomheten mot de lokale fylkesavisene for å se om det var forskjell på hvordan de skrev om samme typer nyheter. Refleksjonene til elevene knyttet seg til hvordan tabloide medier gjerne skriver dramatikken inn i tittel og ingress, mens de lokale nyhetsmediene gjerne toner det litt mer ned. Det er også plass til mindre ulykker i de lokale mediene, mens Aftenposten og VG bare



dekker de mest dramatiske. Elevgruppa deltok i diskusjonen en stund, så på hendelsesnyhetene og diskuterte med hverandre og i plenum om deknningen. De konkluderte med at de lokale mediene er tydelig preget av at de er tettere på der de skjer og at leserne fort kan kjenne de involverte, deknningen preger gjerne dette. Etter nyhetsrunden diskuterte elevene i par, går det an å si noe om deknningen av sorg og død ved hjelp av slike nyheter? Viser de ulike sakene noe om hvordan samfunnet er opptatt av disse temaene?

Fra nyhetsbildet rettet vi oppmerksomheten mot sosiale medier og hvordan tematikken opptrer på ulike plattformer. De færreste elevene hadde hørt om bloggen til Thea Steen før oppstart, men flere hadde merket seg #sjekkdeg-kampanjen til Kreftforeningen. Jeg fortalte kort om historien hennes og viste dem bloggen. Dette var forarbeid før dokumentaren om Thea og elevene måtte vite litt om omfanget i forkant. At hun var blogger før hun ble syk, for eksempel, noe som igjen kunne sammenlignes med den dagsaktuelle Shabana Rehman-dekningen. Noen elever hadde fått med seg at Shabana Rehman nylig hadde delt oppdateringer om sin kreftsykdom på Instagram.

Refleksjonen etter dokumentaren startet opp med noen kritiske innvendinger til selve produksjonen, men dreide så over mot hvordan Thea fremstilte den siste tiden hun levde. Dokumentaren er rå og ærlig og sminker ikke på sannheten. En elev pekte på at deknningen har mange likheter med den siste tiden på bloggen til Shabana Rehman, som døde bare noen uker før undervisningsopplegget ble gjennomført. Elevene reflekterte rundt hvordan slike historier får større plass i samfunnet, det finnes også flere eksempler de kjenner fra TikTok. De fleste elevene var enige om at det er et gode at det er åpenhet om sykdom og død, at det kan gjøre det lettere for både de som er syke og de pårørende. Et dødsfall kommer nærmere når en blir litt kjent med personen i sykdomsforløpet og det blir noe annet å lese om en trafikkulykke i avisa. Elevene var i forkant av dokumentaren opptatt av om dokumentaren var trist, og vi fikk snakket litt om at det ikke er farlig å gråte. Tematikken gjorde inntrykk på de fleste og det var nødvendig å ta en liten pause etter visning av dokumentaren.

Mot slutten av arbeidet med aktuelle tekster, ble det plukket ut fire tekster som på ulike måter omhandlet sorg, sykdom og død. De valgte tekstene finnes alle i tekstsamlingen i fagboka Appell VG2/VG3, noe som ga elevene god tilgang. Elevene skulle notere underveis i lesingen og legge spesielt merke til passasjer som omhandlet døden. Hva slags holdninger har teksten til sorg og død? Lesingen foregikk parvis, for lettere å kunne skape en diskusjon i etterkant. Noen valgte å

lese hver for seg, mens andre leste i samspill. Dette varierte også noe fra tekst til tekst. Begge varianter var mulige, og det ble gjort tilgjengelig rom for de gruppene som ønsket å sitte i fred.

Diktet «Første bølge» av Gunnar Wærness står i boka med forklaringer, som et dikt med barokke trekk. Elevene fikk derfor gode tips underveis i lesingen og mange benyttet seg av dette på en god måte, på veien mot en tolkning av diktet. Mange tok også med seg noen av fagordene fra læreboka inn i de litterære samtalene, og refleksjonen rundt døden som tematikk ble godt belyst av gruppene med denne teksten. I tillegg til en diskusjon om innhold og tema, fant flere av elevene ulike virkemidler og diskuterte disse.

Diktet «Rester» av Joakim Kjørsvik skapte mer tolkningshodebry og det var stort sprik i hvordan de ulike parene tolket innhold og mening i teksten. Noen elever tolket det som at jeg-personen ønsker å ta livet sitt, mens andre opplevde det som at jeg-personen hadde mistet kjæresten sin. Denne teksten ble også diskutert i plenum, for å se om det gikk an å finne en felles tolkning eller refleksjon rundt budskap og motiv. De fleste elevene var enige i tolkningen om at diktet viser en slags frykt for døden, samtidig som det utforsker det ukjente i det også. Den manglende fasiten frustrerte noen og inspirerte andre.

I tillegg til samtidstekstene, skulle elevene også lese et utdrag fra Egilssoga, for å se tematikken presentert i nok en eldre tekst. Utdraget fra Egilssoga, «Sonetapet», har elevene lest og jobbet med tidligere, i forbindelse med middelalderen som periode. Noen husket vagt at vi hadde snakket om Egil Skallagrimsson og litteratur på 1200-tallet tidligere og flere mintes da sorgen etter barnet ble nevnt. Det at teksten nå ble presentert i en annen kontekst, skapte ulike reaksjoner hos elevene. Noen ga uttrykk for forvirring om at det ble dratt opp igjen, fordi de anså teksten som tilhørende middelalderen som periode. Dette ga en fin diskusjon om å sette tekster i bås, som «bevis» for en litteraturhistorisk periode. Etter diskusjoner omkring tematikken sorg og død og hvordan Sonetapet passet inn, gikk elevene i gang med å se på hvordan teksten behandler disse spørsmålene. Også her er deler av teksten gjengitt i boka med forklaringer, til hjelp for å tolke språket. Den sorgtunge teksten bidro til mange refleksjoner rundt hvordan døden var en større del av samfunnet på den tiden og kvadet viser tydelig at det er en eldre tekst.

Utdraget fra «Har døden taget noget fra dig så giv det tilbage. Carls bok» av Naja Marie Aidt skapte litt utfordringer med språket det også, men ikke på samme nivå som utdraget fra Egilssoga. Det tok litt tid før gruppene innså at det var dansk, men refleksjonene rundt språket gikk fort over i en diskusjon om den utradisjonelle stilen på teksten. Det er tydelig at dette handler om dyp sorg,

men språket er ikke direkte og leseren må tolke mye. Dette gjorde at mange elever opplevde teksten som vanskelig å jobbe med, mens andre likte den åpne og frie formen.

Etter at de fire tekstene var lest, diskutert og motiv avdekket, var det arbeid med sangtekster som var neste arbeidsøkt. Som inngang til dette fikk elevene i oppdrag å reflektere og diskutere hvordan moderne musikk behandler døden som tema. De ble bedt om å tenke gjennom om og eventuelt hvordan tematikken blir berørt og om de legger merke til det i valg av musikk. Flere av elevene ga her uttrykk for at de var mer på hjemmebane, siden musikk er en stor del av hverdagen for flere.

Etter den generelle inngangen, hørte vi på Laleh, «Some die young» i fellesskap. Elevene nikket gjenkjennende og oppfattet fort hvorfor denne sangen er en del av undervisningsopplegget. Flere hadde både hørt den og hatt et forhold til den en tid, mens andre ikke hadde lagt særlig merke til tematikken. Da det ble nevnt at denne sangen ble spesielt viktig i tiden etter massakren på Utøya i 2011, ble flere overrasket. Refleksjonsspørsmålet etter dette var hvorfor elevene trodde at denne ble et slags symbol på sorgen etter Utøya, sammen med Nordahl Griegs dikt «Til ungdommen», som flere artister fremførte i dagene etterpå. Hva sier tekstene og hva handler de egentlig om? Elevene jobbet med dette parvis, og refleksjonene var ganske samstemte.

Til slutt i arbeidet med ulike type tekster med sorg og død som tema, skulle elevene finne en sang eller et dikt med norsk tekst de skulle analysere i par. En beskrivelse av innhold og egen tolkning skulle også produseres. Dette arbeidet leverte de inn som skriftlig arbeid i timen.

Etter arbeidet med de ulike tekstene, ga elevene uttrykk for at dette var et spennende og interessant tema å jobbe med. Flere reflekterte rundt at det er den ulike erfaringsbakgrunnen som gir de ulike tolkningene og at det er veldig spennende å utforske. Mange refleksjoner gikk ut på at det ulike erfaringsgrunnlaget de har knyttet til sorg og dødsfall, også gir seg uttrykk i livserfaring og tolkningsgrunnlag.

I dette arbeidet har det vært viktig å vise frem de ulike måtene å skrive om sorg og død på, samtidig som tekstene skal kunne gi elevene en forståelse for og tilknytning til temaet på ulike måter. Aktiviteten i de muntlige diskusjonene og det generelle engasjementet, tyder på at mange elever synes det er befriende å kunne behandle temaer de vanligvis ikke møter i skolekontekst. For noen elever var det også til stor hjelp at de hadde en oversikt over den overordnede tematikken, slik at de kunne møte de ulike tekstene med en forståelse for hva de ville møte.

4.1.3 Utforskende lesing av Aftensalme

Undervisningen i denne studien baserer seg på at elevene jobber med den eldre teksten på ulike måter.

I den første lesefasen fikk elevene utdelt salmen på papir med originalspråk. Alle elevene som var til stede,

fikk hver sin kopi og alle fikk mulighet til å hente markeringstusjer i ulike farger. Arbeidsoppgaven var å lese gjennom teksten individuelt samtidig som de markerte ord eller passasjer de opplevde som vanskelige underveis. De aller fleste elevene jobbet nøye med dette, men et utvalg på 2-4 elever opplevde dette som vanskelig. De ble usikre på hvor mye de kunne markere, siden det var vanskelig å forstå helheten i teksten og derfor også ulike ord. Disse måtte derfor ha mer lesestøtte og hjelp underveis. Alle elevene var ferdige med øvelsen etter cirka tjue minutter. Vi startet da med en felles refleksjon og dekodning av innholdet. Hvilke ord var vanskelige, hva hadde de behov for å diskutere? Hvilke mønstre kunne de se på de eldre ordene? Det var ganske forskjellig hvor elevene var i denne prosessen, så de fikk først ti minutter til å diskutere i par før vi gikk gjennom hele salmen i plenum med innspill til tolkning av ord og mening.

Etter tekstarbeidet lyttet vi sammen til en oversatt versjon av salmen. Flere av elevene opplevde dette som utfordrende og forvirrende, fordi de ikke gjenkjente gangen i den originale versjonen. Den oppleste versjonen var så modernisert at flere opplevde det som vanskelig å henge med eller forstå at det var samme tekst. Mange av elevene ble så opptatt av å kjenne seg igjen i den originale versjonen, at de mistet tråden i lyttefilen. Her burde jeg nok allerede her gitt dem den moderniserte og oversatte versjonen på papir, så lydversjonen hadde gitt mer mening for dem.

Til sist fikk de utdelt den moderne versjonen i oversatt form og den ble lest først individuelt, så i par og til slutt i plenum. I arbeidet med å lese gjennom modernisert versjon og i sammenligning med den originale versjonen, uttrykte flere av elevene en forståelse av innhold og mening.

I arbeidet med Aftensalme fra 1600-tallet, opplevde vi at det kan være avstand i tematikk for nåtidens elever, som beskrevet i Lars August Fodstad og Marita Røilid Vetnes artikkel om lyrikkundervisning på videregående skole (2021). Det er viktig at elevene hjelpes til å oppnå en tilknytning til teksten og tematikken, slik at den subjektive relevansen oppstår. Hvis dette er på plass, er det lettere for elevene å få innsikt i og kompetanse om den eldre teksten (Fodstad & Vetnes, 2021). Det kan være vanskelig å relatere til problemstillingene og dermed forstå teksten, fordi det er så fjernt for dem å leve med disse utfordringene. Elevenes avsluttende refleksjonsnotat



fra denne perioden, peker også på denne problematikken. Elev E nevner viktigheten av samarbeidet med medelever i prosessen:

– Jeg synes det kan være vanskelig å jobbe med eldre tekster, da jeg synes det er mer utfordrende å analysere med både det gamle språket og metaforer. Det hjalp veldig å jobbe med andre fordi da hjelper man hverandre med å forstå, og man får ulike synspunkter og meninger i analyseringen (Elev E).

Eleven peker her på at hen i utgangspunktet har lav motivasjon for tekstarbeidet, fordi flere ulike faktorer vanskeliggjør forståelsen. Samarbeidet med andre elever hjelper her med tolkningen og forståelsen.

4.1.4 Litterære samtaler

Etter det konkrete tekstarbeidet, skulle elevene ha litterære samtaler i grupper. Her fikk elevene hjelp til å stole på egne tolkninger og erfaringer med teksten, i samspill med andre. Denne formen for samarbeid utvider

erfaringene og kan skape større trygghet i arbeidet med eldre litteratur, blant annet ved at elevenes oppfatning av teksten blir utfordret i møte med andres tolkning og refleksjon (Aase 2005).

Som presentert i kapittel 3.4.6, er analysekategoriene hentet fra Åsmund Hennig (Hennig, 2020). De to første kategoriene, leserrespons og samtalerrespons, har jeg sett på og tatt frem eksempler på i teksten. Begrunnelser og engasjement kommer til syne i analysen av de to første kategoriene, fordi jeg har sett på hvordan elevene responderte med kroppsspråk og verbale tilbakemeldinger. Jeg diskuterer også hvordan dette kom til uttrykk i samtalene i kapittel 5.

Flere av gruppene organiserte seg selv og skapte en flyt som passet dem som gruppe. Alle elevene fikk utdelt spørsmålene som skulle stilles i samtalene på forhånd. Oppgavetekstene de fikk utdelt digitalt via oppgaveverktøyet i Teams, beskrev kort hvordan samtalene skulle foregå. De skulle møte i grupper på fire – fem elever og alle måtte møte forberedt for å dele sin opplevelse med teksten i samtalen. Det var også en klar forventning om at alle skulle lytte da de andre gruppemedlemmene snakket, samtidig som respons og videre refleksjon skulle etterstrebes. Alle elevene skulle starte med å gi en kort oppsummering av hva de tenker er hovedbudskapet i teksten, med en runde rundt bordet.



Spørsmålene elevene skulle ta stilling til og svare på i samtalen: Hva tenker du er temaet i teksten? Hva tenker du om at dette er en salme? Hva kan teksten si om tidsepoken den ble skrevet i? Hvordan opplevde du språket? Hva slags virkemidler blir brukt og hvordan påvirker de budskapet? Hva slags inntrykk satt du igjen med etter å ha lest teksten?

Ut fra disse spørsmålene, skulle elevene forberede hva de skulle åpne med i samtalen. Etter at alle la fram sine tanker, startet diskusjonen rundt bordet. Hadde alle samme oppfatning av teksten? Hva kan eventuelle ulike tolkninger fortelle oss? Har elevene lært noe av denne lesingen?

Gruppe 1, notater fra samtalen

Den første samtalen besto av frivillige elever, som gjerne ville i ilden først. Det var litt krøll i oppstarten, men etter hvert fikk alle funnet frem notater og ble klare. Denne gruppa besto av fire jenter som hadde en klar oppfatning av hvordan samtalen burde foregå. De tok regien og foreslo en struktur på samtalen. Jeg stilte spørsmål, elevene byttet på hvem som svarte først. De har sagt ja til at jeg kan bruke refleksjonsnotatene i oppgaven.

Med spørsmålene som støtte, startet samtalen med at elevene organiserte seg med notater og penn. Et ark med spørsmålene jeg skal stille, ligger tilgjengelig for elevene. Alle fikk ordet, en etter en, i begynnelsen. Hensikten var at alle skulle dele hva de mente var hovedbudskapet i teksten. Dette fungerte også som en inngang til at alle skulle få ordet etter tur.

Alle fire elevene var delaktige og fulgte malen ved å først ta en runde rundt bordet med presentasjon av hva hvordan de opplevde teksten. Det var enighet rundt bordet om at temaet i teksten er døden og etterlivet.

Alle elevene ga leserespons, ved at de først fortalte om sin opplevelse og så svarte etter tur på spørsmålene som ble stilt rundt bordet. Elev 2 nevner at det er tydelig trekk fra barokken i teksten, at Gud er opphøyd og fremstilles som redningen og det eneste riktige, mens elev nummer 1 peker på at selv om det er trist og melankolsk, er det også et lys i teksten.

Samtalerespons viser elevene ved å aktivt følge opp andre deltakeres innspill og her var spesielt elev 1 og 2 tydelige i denne prosessen. De fulgte opp innspillene med bekræftende innspill i form av kroppsspråk og lyder. Dette ga en tydelig positiv tone i gruppa og elev 4, som først var litt tilbakeholden, kom med flere innspill etter at hen fikk bekræftelse på innledningen.

Et eksempel på denne interaksjonen er når spørsmålet om hva slags inntrykk elevene sitter igjen med etter å ha lest teksten, blir stilt. Elev 4 er kjapp med å ta ordet: «Det var en fin måte å vinkle tematikken på, jeg synes det var litt likt måten Thea skrev på bloggen sin mens hun var syk»

og viser til forarbeidet med Thea Steen og kreftsykdommen hun skrev om i sosiale medier. De andre elevene nikker anerkjennende til dette og sier at det likevel er tydelig å se på teksten at salmen er fra en annen tid.

Tilbakemeldingen begynner her med at elev 4 gir en bekreftende respons og reflekterer videre i samme spor. Her dras også forarbeidet i undervisningsopplegget inn, ved at eleven henviser til bloggen om Thea og kreftsykdommen.

Denne samtalen bar preg av en gjensidig respekt og vilje til å lytte til hverandre. I mine notater fra samtalen, påpeker jeg nettopp at samtaleresponsen elev 4 får, tydelig gir motivasjon og selvsikkerheten til å gå videre på sine resonnement. Den faglige utviklingen kan nesten måles i samtalen. Det er en tydelig endring i samtalemønsteret etterpå, ved at spesielt elev 4 tør å vise sin tolkning og engasjement.

Elevene i gruppe 1 avslutter med å reflektere rundt at det er lettere å tolke den eldre teksten når de jobber systematisk med å forstå både tidsepoken den er fra og budskapet. Samtalen avsluttes med at alle svarer bekreftende på at de har fått diskutert de innspillene de hadde.

Gruppe 2, fokusgruppe med lydopptak

Prosjektgruppa som er på lydopptaket, besto av fire elever. Vi diskuterte først kort hvordan lydopptaket skulle foregå og jeg gjentok hvordan jeg kom til å anonymisere elevene og at opptaket kun vil lagres frem til levering av oppgaven 1. juni 2023. Jeg tok i tillegg notater for hånd under samtalen, for å få frem hvordan engasjement kom til uttrykk i kroppsspråk. Disse notatene følger samme mønster som de jeg tok fra de andre gruppene.

Denne gruppa hadde forberedt seg svært godt, siden de involverte elevene er de som har sagt ja til å delta i hele forskningsprosjektet. Alle fire elevene hadde håndskrevne notater som de brukte flittig under samtalen. De svarte også selvstendig og var aktive i samtaleresponsen, ved å bygge videre på de andre deltakernes innspill.

Elev 8 startet opp med å være litt usikker og ikke ville dele helt, mest sannsynlig preget av at samtalen ble tatt opp på bånd. Hen ble tryggere utover i samtalen, og klarte å gi leserespons på både innhold og språk etter hvert. Godt oppmuntret av de andre elevene, som tydelig viste ta de var enige i tolkningen elev 8 kom med.

I denne gruppa var det også litt mer rom for uenighet, i sin respons til innspillet om at salmen handlet om å leve livet mens det er, svarer elev 6:

Jeg tolket det også litt mer sånn at istedenfor å nyte livet, så må du leve livet på en måte, så det ender opp i himmelen, ikke sant så. Ja litt mer depressivt enn det var. Ja. (Elev 6)

Elev 6 var opptatt av at teksten sier noe om håpet som ligger i troen, at det jordiske livet måtte legge til rette for dette. Da elevene ble oppmerksomme på at de hadde litt ulik tolkning av teksten, brøt jeg inn med et tilleggsspørsmål:

(Lærer) Kan det ha noe med deres personlighet eller innstilling eller bagasje å gjøre, at dere tolker det forskjellig, tenker dere? Det er bare bra det, fordi det er jo ikke noe vi.. Vi vet jo ikke.

(Elev 6) Nei, ikke sant? (tenker)

Denne diskusjonen kom ikke lenger her, elevene var ivrige på å komme seg videre til neste spørsmål og følte nok at tematikken ikke var relevant for den litterære samtalen. Dette er et eksempel på at jeg nok burde vært mer delaktig i å dykke ned i problemstillinger som ikke hadde direkte med teksten å gjøre, men som kunne utfordret elevene i måten de tolker på. Jeg kom også i en rollekonflikt her, fordi jeg som forsker og lærer hadde bestemt meg på forhånd for å ikke være for delaktig inn i samtalen. Jeg valgte å bare være ordstyrer, fordi jeg skal forske på og analysere resultatene i etterkant.

Da samtalen dreide over til å handle om språket i Aftensalme, var elev 5 kjapt ute med å definere hva hen så på som utfordrende. Dette ble førende for resten av samtalen, og de andre elevene fulgte i størst grad opp det som elev 5 innledet med.

I ordvekslingen om motivasjon, skyter elev 7 inn:

Når jeg leste teksten første gang uten å markere, så trodde jeg hadde skjønt en del av ordene. Men når jeg gikk gjennom markeringene, så skjønte jeg hvor mye jeg ikke skjønte de
(Elev 7)

De andre elevene responderer på dette, forteller om opplevelser som ligner og at noe av nøkkelen er å ta seg tid til å forstå. De brukte litt tid på å forstå systemet i ordene, men definisjonene i plenum hjalp dem videre.

Elev 5 var klart mest aktiv i bekreftelsen av de andres opplevelser, og svarte med oppfølgingsspørsmål og svar til de andre elevene. Ved å nikke oppmerksomt og henvise til de andre elevenes innspill, ble engasjementet tydeligere:

(Elev 5) Ja, jeg er enig fordi liksom når jeg først leste det, så følte jeg ikke at jeg ble så veldig påvirket fordi hjernen min gikk sånn i automodus bare for å få faglig kunnskap på noe av det.

Men jeg er liksom ... Det var jo et inntrykk hvor du kjente på det med veldig sånn grotesk stemning, og liksom som elev 7 sa da liksom depressiv på en måte fordi det er veldig sånn.

Denne samtaleresponsen ga en flytende og god samtale, hvor alle de involverte elevene bidro med sine synsvinkler. Samtalen ble avsluttet etter 15 minutter, alle elevene bekreftet at de hadde fått frem sine tanker om Aftensalme og barokken som periode.

Gruppe 3, notater fra samtalen

Elevene slår seg raskt til ro rundt bordet og de som har forberedt notater, tar dem frem. Samtalen starter da elevene gir klarsignal til meg. Spørsmålene til samtalen ligger fremme, jeg presiserer at det også kan komme med andre og egne innspill.

Elevene i denne gruppa blir fort opptatt av at de skal få frem alt de har forberedt på forhånd. Det førte til litt lite dialog i oppstarten, fordi alle var fokusert på å få frem sine poeng. En elev har ikke tatt med notater og lar seg stresse av dette. I det samtalen dreier seg om hva temaet i salmen er, diskuteres det mer:

- Det er vel mer at teksten handler om å være nær døden og den evige hvile? påpeker elev 11.
- Livet er tungt, liksom, men man får jo hvile til slutt da.

Det er tydelig at dette skaper en åpning for respons, for flere har refleksjoner rundt dette. Er den egentlige meningen at livet bør leves nå eller er dette livet bare en forberedelse til etterlivet? Er det et definisjonsspørsmål og betyr det egentlig litt av det samme? Diskusjonen går godt rundt bordet og elevene styrer replikkene selv.

Når det gjelder hva slag inntrykk teksten har gjort på elevene i denne gruppa, er det enighet om at de er glade for at det ikke er så stort søkelys på religion i nåtiden. – Altså, jeg ville ikke levd da siden jeg er ateist. Likevel kan jeg jo kjenne igjen noen av tankene, men jeg er kanskje ikke så opptatt av religion som løsnings, sier elev 12. Enig, nikker de tre andre og elev 9 tilføyer: – Jeg ville ikke levd på 1600-tallet, de hadde nok ikke noe religiøst valg. De måtte tro på det som var anerkjent i samfunnet og visste sikkert om lite annet. Det virker veldig påtvunget, og det må ha vært vanskelig å ikke ha en egen mening om dette. Elev 11 påpeker at han etter arbeidet med denne teksten nå forstår mer av hvordan livet på 1600-tallet var og at det ikke virker som en særlig lystig tidsperiode.

Ingen av elevene på gruppa hadde noe mer å tilføye og samtalen ble avsluttet etter drøye 15 minutter.

Gruppe 4, notater fra samtalen

Elevene fremstår som ivrige og setter seg ned med notater og penn. Alle fire svarer bekreftende på at de er klare og gir uttrykk for at de gleder seg til samtalen.

I den innledende fasen, er det tydelig at også disse elevene stiller godt forberedt. Notatene har de foran seg og det hver enkelt elev skal innlede med, er skrevet ned. Elev 15 starter med å dele sin refleksjon rundt opplevelsen av teksten og elev 13 responderer umiddelbart og følger opp resonnementet. Samtalen glir godt og to elever oppsummerer essensen: Elev 14 påpeker at det også er viktig at de som blir igjen blir passet på når du dør en syndefri død. Han påpeker at teksten egentlig bare handler om selve dødsprosessen, at døden er i hælene hele tiden. Elev 16 oppsummerer: «– Kort sagt er vel budskapet at det er dritt å leve, mens det er godt i himmelen». Disse deler først av sin erfaring med teksten (leserespons), samtidig som det bygger videre på refleksjonene til elevene som snakket før dem (samtalerespons). De spinner videre på tankerekken og bidrar samtidig med egne refleksjoner. Denne gruppa kom kjapt inn i dette mønsteret og fortsetter: Elev 15 skyter inn og reagerer på at også Satan er nevnt, det opplever hun ikke som vanlig i en slik tekst. Det dystre fremheves av at det er på rim.

Motivasjon og engasjement for fagstoffet, viste seg spesielt i møtet med språket i originalteksten for denne gruppa. Det var litt ulike meninger om hva som hjalp dem videre med tolkning, men alle oppga at de hadde fått en forståelse av innholdet etter arbeidet i de ulike fasene. Elev 13 setter ord på de ulike fasene:

- Det var bra å lese begge versjoner, for å få en forståelse for hvordan både språk og litteratur har utviklet seg. Hun opplevde det som interessant med originalspråket, men at det ga mest læringsutbytte å lese den oversatte versjonen etterpå. Hun sammenligner det med å lese boka før du ser filmen (Elev 13).

Elevene ga uttrykk for at de var innforstått med at det krever litt innsats å dekode en eldre tekst. De var enige om at hvis dette arbeidet blir gjort grundig, vil også leseopplevelsen og læringsutbyttet bli bedre.

Samtalen ble avsluttet etter 15 minutter.

Gruppe 5, notater fra samtalen

Elevene kommer inn i rommet og organiserer seg kjapt. Alle har med notater og er godt forberedt. Denne gruppa består av tre elever.

Samtalen bærer preg av at det bare er tre deltakere, og samtalen flyter ikke like godt som i de andre gruppene. Det er spesielt en elev som er aktiv i samtalerespons, mens de to andre deler mer av sin egen opplevelse. Elev 17 tar føringen og de to andre elevene responderer og legger til egne opplevelser.

Da samtalen omhandlet språket i originalteksten, ble det tydelig mer engasjement hos alle tre. Elev 17 er kritisk til oversettelsen og mener noe av meningen blir borte i den moderniserte versjonen, mens elev 18 og 19 ikke responderer på dette. Elev 19 påpeker heller at språket understreker det dystre budskapet i teksten.

Samtalen ble avsluttet etter ni minutter.

Felles for gruppene er at de fleste elevene hadde forberedt seg godt og at samarbeidet innad i gruppa gikk fint. Det var få situasjoner med avbrytelser og uenigheter, alle gruppene var opptatt av å støtte hverandre i utsagnene og bygge videre på det som ble sagt. Dette gjorde også at det som ble sagt i liten grad ble utfordret av de andre elevene i gruppa. En større uenighet kunne skapt en mer produktiv samtale for gruppene.

Jeg har sett på aktivitet, kroppsspråk og ordbruk og ser at engasjement kan måles hos alle gruppene. Hvordan ga de ulike elevene uttrykk for lese- og samtalerespons? Felles for gruppene var at de viste høy grad av respekt for hverandres innspill, leserespons. De aller fleste elevene jobbet også aktivt med å bekrefte og legge til egne analyser til hva medelevene la frem. De viste samtalerespons på ulike måter, men bekræftende ord og en positiv holdning var gjennomgående. Engasjementet ga seg uttrykk i hvordan de tok hverandre og samtalen på alvor, ofte ved å spille ballen videre til medelever eller ved aktiv deltakelse. Mange elever ga i denne prosessen uttrykk for forståelse, blant annet ved å stille oppfølgingsspørsmål til medelevenes innspill.

Alle gruppene oppnådde på et tidspunkt en felles forståelse om temaet i teksten og hva slags virkemidler som ble brukt. Dette skjedde ved at en elev lanserte tanken om hva tematikk og virkemidler kunne være, diskusjon gikk litt rundt bordet og til slutt ble de enige om en felles forståelse. For eksempel brukte gruppe 1 forarbeidet med samtidstekstene som referansegrunnlag:

– Det var en fin måte å vinkle tematikken på, jeg synes det var litt likt måten Thea skrev på bloggen sin mens hun var syk. (elev 4)

Her henviser eleven til forarbeidet med Thea Steen og kreftsykdommen hun skrev om i sosiale medier. De andre elevene nikker anerkjennende til dette og sier at det likevel er tydelig å se på teksten at salmen er fra en annen tid. Utfordringene er ulike, selv om temaet er det samme.

Dette kan tyde på at noen av elevene klarte å knytte forarbeidet til lesingen av den eldre teksten og at dette hjalp dem i tolkningen av salmen.

Jeg som lærer deltok kun i samtalen ved å stille forhåndsdefinerte spørsmål, elevene hadde regien. Dette kan ha ført til at det oppsto fakta-feil eller misforståelser, noe jeg med fordel kunne ha korrigert underveis. Elevene oppga ellers at de stort sett var fornøyd med utbyttet fra samtalen og at den forhåndsbestemte formen gjorde at alle fikk sagt det de hadde forberedt.

4.1.5 Et elevperspektiv på undervisningen

Den avsluttende aktiviteten i undervisningsperioden, er et refleksjonsnotat hvor elevene skal si noe om hvordan de opplevde de ulike aktivitetene og læringsutbyttet. Dette er etter Vygotskijs tanker og prinsipp om at å skrive ned tankene etter en læringsaktivitet, kan hjelpe refleksjonen til å fortsette. Det vil derfor kunne være meningskapende i seg selv (Postholm & Moen).

Figur nummer 3 viser lengden på refleksjonsnotatene som utgjør deler av datamaterialet. Disse elevene ga i noen grad uttrykk for at de ikke lot seg engasjere. Alle elevene valgte å følge et oppsett hvor de svarer på støttespørsmålene de fikk utdelt. Det var en mulighet for å skrive en fri refleksjon også, men ingen benyttet seg av dette. Refleksjonene er

varierte, både i innhold og lengde.

Den varierende lengden på refleksjonsnotatene vises i tabellen.

Rammen i oppgaveteksten var cirka en A4-side, men ikke alle oppfylte dette. Fem elever skrev mer enn kravet, på halvannen side eller mer.

De aller fleste elevene svarte på alle støttespørsmålene, mens noen få (skrive antall) bare besvarte



| | |
|---|---|
| Kort refleksjonsnotat (en halv A4-side) | 6 |
| Langt refleksjonsnotat (en A4-side) | 5 |
| Ekstra langt refleksjonsnotat (over en A4-side) | 5 |

Figur 3 Lengde på elevenes refleksjonsnotat

noen av dem. Alle sa noe om deres egen opplevelse av undervisningsopplegget og det faglige innholdet.

Store deler av undervisningsopplegget består i at elevene skal undre seg, diskutere og finne ut av teksten sammen. Dette bygger på ideene til sosiokulturell læringsteori, hvor tanken er at læring skjer og mennesker utvikler seg i samhandling med andre (Vygotskij, 2001), (Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 63). De ulike elevene løste denne føyfasen på litt forskjellige måter, men de aller fleste diskuterte teksten på originalspråket i grupper med en eller flere medelever og la vekt på dette i refleksjonsnotatet de skrev etter at perioden var avsluttet:

Jeg synes dette var en interessant og lærerik måte å legge opp undervisningen på, ved at vi først snakker om det i fellesskap i klassen, forbereder oss på det individuelt og deretter diskuterer det i mindre grupper. Dette gjør at det blir litt lettere å få frem poenget sitt, og å ha en samtale gående. (Elev D i prosjektet)

Denne eleven opplevde det som nyttig at elevene jobbet med hverandre i ulike deler av prosessen, mens andre pekte på at det ble litt mye samarbeid til tider. Det er ulikt om de liker å lese i par eller alene, og ikke alle fikk med seg at dette var valgfritt.

Funn fra refleksjonsnotatene viser at flere elever opplevde det som nyttig å jobbe sammen med tolkning av den eldre teksten, både på originalspråket og i oversatt versjon. Den litterære samtalen trekkes også frem som en mulighet til å snakke om teksten i en situasjon hvor de både har forberedt hva de skal si og hvor de kan få andre tolkninger og innspill fra medelever. Dette trygger dem i egen tolkning og det er lettere å komme med egne meninger.

I refleksjonen fikk elevene støttespørsmål om opplegget, motivasjonen, språket i teksten og den litterære samtalen. Deler av dette materialet er også fremstilt i ulike modeller.

De første spørsmålene var om hva de synes om undervisningsopplegget og om det skjer noe med motivasjonen når vi jobber på ulike måter med tematikken og den eldre teksten.

| Hva tenker du om undervisningsopplegget om sorg og død (barokken)? | Skjer det noe med motivasjonen til fagstoffet når vi jobber med ulike innfallsvinkler? | Hvordan synes du det fungerer å jobbe med eldre tekster på ulike måter og sammen med andre? |
|--|--|---|
| Positive 10 | Positive 9 | Positive 9 |
| Likegyldige (eller svarer ikke) 3 | Likegyldige (eller svarer ikke) 2 | Likegyldige (eller svarer ikke) 6 |
| Negative 1 | Negative 4 | Negative 1 |

Figur 4 Elevenes tilbakemeldinger

–Jeg synes dette er et vanskelig tema å jobbe med. Men det hjalp når vi fikk jobbe sammen med noen andre for å få inn andre synsvinkler. Ofte det jeg trodde noe betydde eller mente, var ikke alltid riktig. (Elev P i refleksjonsnotat)

Det er litt delte meninger om undervisningsopplegget har vært nyttig eller annerledes enn elevene så for seg. Flere skriver at samarbeidet med andre var det som gjorde at de fikk best forståelse for tematikken og den eldre teksten. Som nevnt i sitatet over, opplevde elev P at oppfatningene hen satt med, ble utfordret eller korrigert etter samarbeidet. Dette ble så senere bekreftet i plenumsdiskusjon og litterære samtaler.

De fleste elevene svarer konsistent, ved at de enten er positive, likegyldige eller negative til de ulike delene av undervisningsopplegget. Som figur 4 viser, er de fleste positive til de ulike kategoriene. Likevel skiller det litt på tallene når de svarer på spørsmålet om motivasjon. Fire elever er negative i svarene sine på om det skjer noe med motivasjonen for fagstoffet etter ulike måter å jobbe med perioden på. Elev C skriver i sin tilbakemelding om motivasjon:

– Jeg føler ikke at det gjør så mye med motivasjonen, men jeg merker jo at jeg må lese mye nøyere når vi jobber på denne måten. (...) Selv om det ikke gjør noe med motivasjonen så

krever det en enda større innsats fra oss elever, og selv om det gjør det så er det ikke noe tyngre enn dersom vi skulle f.eks svare på spørsmål med riktige og gale svar. (Elev C)

Eleven svarer på den ene siden at motivasjonen er uendret, men beskriver likevel at undervisningsmetoden krever mer innsats, samtidig som det ikke oppleves som tyngre. Jeg har i min analyse tolket dette svaret som positivt til engasjement og motivasjon, fordi innholdet tilsier at læringsprosessen er i gang. Kanskje peker det også mot at forståelsen kan bli en annen?

Noe av det som pekes på som demotiverende er også selve handlingen med å forstå en eldre tekst, som ikke har noe relevans til elevens eget liv. Elev K påpeker: «– Det å skjønne hva som blir sagt annet enn ordtak og noen spesifikke ord ga meg følelsen av å plutselig være innblandet i en vennegruppe du ikke kan noe om. Noe jeg synes er veldig demotiverende». (Elev K) Språket og tematikken sperrer her for forståelse og tolkning og eleven blir demotivert i forsøket. Motivasjonen for å dykke ned i problematikken er lav, og at diskusjonsmakkeren opplevde noe av det samme, hjalp ikke. Dette kunne kanskje vært unngått ved å rullere på hvem elevene jobbet i par med underveis.

Noen elever er mer negative til undervisningen i sin helhet, og peker på at endret didaktisk praksis ikke vil påvirke motivasjonen i særlig grad.

–Jeg har ikke egentlig noe preferanse for noen av de forskjellige undervisningsoppleggene. Jeg syntes temaet er ganske kjedelig, og ett annet undervisningsopplegg kommer ikke til å endre det. Men det jeg vil si er at jeg syntes det var lettere å følge med i undervisningen med det opplegget vi hadde nå om barokken. Jeg vil ikke si det endret forståelsen min for temaet, men nå vet jeg heller ikke hvordan jeg hadde oppfattet temaet dersom vi hadde hatt ett annet opplegg (Elev I i refleksjonsnotatet).

Det er selvsagt et godt poeng at det er vanskelig for elevene å si noe om hvordan de ellers ville lært om barokken, siden dette undervisningsopplegget er det eneste de har hatt om temaet. Den samme eleven følger da også opp med følgende om motivasjon for undervisningen: «Ja, jeg syntes det blir lettere å følge med siden alt ikke er likt hele tiden. Det er mer variasjon i undervisningen som gjør meg motivert til å følge med».

Overvekten av responsen til elevene er positiv, både når det gjelder selve undervisningsopplegget og om det øker motivasjonen. Samarbeidet med andre dras frem som svært positivt av de som mener undervisningen fungerer godt. Ordbruken er ganske gjennomgående fra de elevene som er positive. 11 elever beskriver motivasjonen til fagstoffet med positivt ladete ord og i figur 5 har jeg trukket ut positivt ladete ord fra elevenes tilbakemeldinger. De fleste peker på at opplegget gir motivasjon, enten i form av at de skriver motivasjon konkret eller at de nevner at det er lettere å jobbe med fagstoffet på denne måten.

| |
|---------------------------------|
| Positivt ladete ord, motivasjon |
| Litt mer interessant |
| Mer motivasjon |
| Motiverende |
| Hjalp veldig med motivasjonen |
| Mer motivert (to ganger) |
| Man kan få motivasjon |
| Helt klart mer motivert |
| Mye mer interessant |
| Lettere |
| Hjalp å jobbe i gruppe |
| Ga meg motivasjon |

– Dette gjorde at jeg fikk et annet syn på hvordan tankemåten var tilbake på den tiden og hvordan noe som har blitt normalisert i dag trengte en redning den gang. Dette har også økt motivasjon til temaet med å bringe opp dagsrelaterte temaer. Barokken har vært et lett tema å lære via disse metodene (Elev A).

Figur 5 Positive ord i refleksjonsnotatene

I refleksjonsnotatene er det flere elever som er inne på at forberedelsesfasen fikk dem til å få en bedre forståelse av fagstoffet og den eldre teksten. Elev A er i sitatet over så vidt inne på at det kanskje kan være litteraturperioder det er lettere å jobbe temabasert med enn andre, det er en refleksjon jeg noterer meg og tar med i videre planlegging.

De elevene som er merket som likegyldige, svarer ikke eller negative i figur 3 har i stor grad nevnt utfordringer med motivasjon og innlevelse som grunn. Spesielt møtet med språket pekes på som utfordrende: «Jeg synes det var vanskelig å forstå tekstene fordi jeg måtte lese alt flere ganger for å forstå det. Og når det ble vanskelig å lese mistet jeg motivasjonen.» (Elev P).

Den eldre teksten de skulle analysere er en salme, påvirket dette refleksjonene? Noen elever reagerte kraftig på det strengt religiøse i teksten og ga uttrykk for at de ikke ville forholde seg til så mye av dette. En elev har også nevnt dette i sitt refleksjonsnotat, at det religiøse i teksten bare gjorde at han koblet av og sonet ut.

Som eldre tekst i dette opplegget valgte jeg Aftensalme, av Dorothe Engelbretsdatter. Bakgrunnen for valget var å kunne vise en tidstypisk tekst (salme) og samtidig få flettet inn forfatterskapet til Dorothe Engelbretsdatter. Utfordringen ved å velge en salme, ble at noen elever opplevde det som at hele undervisningsperioden handlet om religion, som elev G her setter ord på i sitt refleksjonsnotat:

Ikke min kopp te, jeg blir bare av når jeg leser denne typen tekster, jeg føler bare at jeg ikke ville ha ønsket å leve i den tiden, og undervisningsopplegget handlet bare om religion, det føles som om alt handlet om religion den gangen som ingen frihet der det bare er religion eller ingenting (Elev G).

En utfordring med å knytte ulike temaer eller konkrete tekster til en litteraturhistorisk periode, er selvsagt at eleven kan sitte igjen med en oppfatning av at det er dette som *er* perioden. Kanskje skyldes det at det ble lagt for stor vekt på teksten i ulike omganger, eventuelt at opplegget var spredt utover flere dager og at hukommelsen ikke strakk til i skrivingen av refleksjonsnotatet. En annen elev tenker også mest på teksten i analysen av undervisningsopplegget og perioden:

Undervisningsopplegget om sorg og død (barokken) synes jeg har vært veldig spennende. Vi har hatt mye forskjellig opplegg, blant annet ved å sitte og lytte litt på undervisning, se på dokumentarer og videoer, og å lese ulike tekster. Etter å ha sett på samtidsaktuelle bloggere og på livsmestring, gjør det at jeg forstår perioden på den måten at det kanskje var litt lettere for de som var for eksempel syke på den tiden. Fordi de aksepterte døden på en mye bedre måte enn hva de aller fleste nå til dags gjør. I barokken var det jo bedre å kunne komme videre etter livet, men for oss vil vi jo leve så lenge vi kan (Elev B).

Denne eleven er positiv til undervisningsopplegget, men tenker sannsynligvis på temaet i salmen da hun beskriver forholdet til døden. Dette viser meg at jeg nok burde vært tydeligere på kjennetegn i barokken også på slutten av perioden, så elevene tydelig forstår forskjellene på tematikken, den konkrete teksten og perioden.

4.1.6 Oppsummering – sentrale funn

Ved å innhente datamateriale fra ulike situasjoner, får jeg et bredere utgangspunkt for å si noe om analyse og funn. Det er stort sett en sammenheng med hva elevene har gitt uttrykk for i de litterære samtalene og i refleksjonsnotatene, men de har nok vært litt friere i tilbakemeldingene i

skriveprosessen. Denne ble også gjennomført etter endt opplegg, noe som nok gjorde det enklere for mange å se helheten i undervisningen. Som vist i kapittel 4.1.5, er elevtilbakemeldingene varierte og de peker på ulike ting som kan være engasjerende eller kjedelig.

De aller fleste elevene mener de har hatt et godt læringsutbytte og at dette kan skyldes forarbeidet med temainnganger. Noen av elevene skriver om relevans, ved at det ble lettere å gå inn i tematikken og bli engasjert når de ble presentert for et tema de kunne diskutere uten å ha tung fagkunnskap på plass. Dette er et poeng flere av elevene nevnte i forbindelse med de litterære samtalene også, at det noen ganger kan være skummelt å begi seg ut på en diskusjon hvis de føler de ikke har så mye faglig og relevant kunnskap. Da er det lettere å la være å si noe. Med tematikken sorg og død, kunne de bruke egen erfaring og tanker inn i diskusjonen. Noen elever peker på at det er vanskelig å vite hvordan de eventuelt ville lært om perioden med et annet opplegg. Et par elever er demotivert i utgangspunktet og utføringen av undervisningsopplegget ville ikke hatt noen innvirkning på dette.

I klasseromsdiskusjonene var det tydelig at det er en gruppe elever som engasjerer seg godt, mens majoriteten følger med. Det kan virke som at arbeidet med samtidstekstene engasjerte mest, særlig i samtalene rundt hvordan mediene omtaler sorg og død.

Fra mine observasjonsnotater henter jeg ut at noen elever responderer veldig godt på å jobbe detaljert og konkret med originalteksten av salmen. Ved å kunne markere på papiret de ordene de stusset på, og kunne diskutere disse i par og i plenum, fikk flere en forståelse for både enkeltordene og sammenhengen i originalteksten. Dette motvirket også litt av trangen til å lete etter tematikken sorg og død i salmen, fordi fokuset var på forståelsen av innholdet.

I alle delene av undervisningsopplegget er det et spesielt søkelys på samarbeid med andre, utfra et sosiokulturelt læringsperspektiv. De fleste elevene trekker frem dette som positivt, både i muntlige tilbakemeldinger og i sitt eget refleksjonsnotat. Det sosiale og utviklende i prosessen gjorde at flere kjente på motivasjon og mestring. I kapittel 5 drøfter jeg funnene mer inngående.

5 Diskusjon og en slags konklusjon

Utgangspunktet for mitt prosjekt har vært å løse en utfordring jeg har stått overfor i noen år som norsklærer. Det kan være vanskelig å engasjere elevene i lesingen av eldre tekster og jeg ønsket å undersøke om det finnes tiltak som kan hjelpe på dette. Dette har også vært et hyppig samtaletema i fagseksjonen på min arbeidsplass, hvor flere kolleger har kjent på samme utfordring. Vi har opplevd at dette er spesielt fremtredende på VG2 studieforbereende utdanningsprogram, hvor det startes opp med litteraturhistorieundervisning. Utgivelsen av boka om temainnganger til norskfaget, indikerer at flere lærere har kjent på dette. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i en problemstilling som ser på denne utfordringen:

Hvordan kan temainnganger i litteraturundervisningen føre til økt engasjement og leseforståelse hos elever i VG2 studieforbereende utdanningsprogram?

Mitt forsøk på tiltak er, som beskrevet i denne forskningen, et aksjonsforskningsprosjekt med temainnganger som metode. Dette for å forsøke å engasjere og skape forståelse, noe som igjen kan bidra til at arbeidet oppleves som relevant og meningsfullt for elevene. Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget og gjennom analysene av innsamling empiri, skal jeg nå drøfte funn og erfaringer fra arbeidet.

5.1 Motivasjonsmønstre

I dette prosjektet har jeg hatt en ambisjon om å prøve ut en ny måte å jobbe med litteratur på. Intensjonen har vært å øke elevenes engasjement og forståelse, i et forsøk på å motivere for å lese eldre skjønnlitteratur. Et spørsmål som melder seg er hvordan man egentlig kan måle motivasjon, og i denne sammenheng, hvordan kan jeg se om elevene blir mer engasjerte og motiverte gjennom å jobbe med temainnganger. Det i seg selv er et arbeid uten mål om et entydig fasitsvar, men jeg har samlet inn empiri som kan si noe om noen tendenser og jeg mener det er mulig å dra noen slutninger ut fra dette datamaterialet. I analysen av materialet har jeg gått systematisk til verks, kodet og kategorisert empirien. Likevel: Det er mine tolkninger av elevenes tilbakemeldinger som ligger til grunn, noe som selvsagt gir en sjanse for feilmarginer.

Refleksjonene viser varierende grad av motivasjon og forståelse hos elevene som deltok i forskningsprosjektet. Som vist i analysekapittelet, nevner flere av elevene at motivasjonen har økt i forbindelse med dette undervisningsopplegget. Om det er på grunn av organiseringen av undervisningen eller den store graden av samarbeid i gruppa, er det vanskelig å skille fra hverandre.

Resultatet er uansett det samme og kan gi en pekepinn på at relevans til fagstoffet kan øke engasjement og motivasjon. Hovedfokuset i dette undervisningsopplegget er samarbeid på ulike nivå, det kan virke som at det har slått positivt ut i dette arbeidet. Denne gruppa er glad i å jobbe sammen og reflektere høyt, andre elevgrupper er ikke så villige til dette. I en annen klasse kunne dette like gjerne slått uheldig ut, fordi elevene enten ikke er trygge nok på hverandre eller at motivasjonen for fagstoffet generelt er ganske lav.

Jeg har ofte opplevd at elever blander norsk og historie på VG2 studieforbereidende, fordi tidslinje-undervisning ofte benyttes i begge fag. Jeg opplever at elevene da blir mer fokusert på å pugge kjennetegn ved perioden, enn å forstå og relatere til de store linjene i de litteraturhistoriske periodene og hvorfor det fremdeles er relevant i dag. Det kan skape frustrasjon og lav motivasjon for videre arbeid, hvis elevene ikke kjenner på en mestring i forbindelse med arbeidet. Det er denne erfaringen som ligger til grunn for mitt ønske om å forske på refleksjoner og engasjement etter et temabasert undervisningsopplegg. Målet er at elevene skal få en mindre tidslinje-relatert forståelse for litteraturhistorien i sin helhet. Elevenes tilbakemeldinger kan tyde på at de ble mer opptatt av hvordan temaet sorg og død ble fremstilt, enn nøyaktig hvordan barokken plasseres tidsmessig. Samtidig viste lesing av den eldre teksten dem hvordan en tekst fra barokken kan være, både i språklig form og innhold. Jeg opplever at blandingen av temaundervisning, samtidslitteratur og diskusjoner rundt relevans i dag, gjorde at elevene fikk et bredere syn på barokken og plasseringen i litteraturhistorien.

Som nevnt i teori, kapittel 2.3.1, har jeg vært opptatt av å unngå lav motivasjon i arbeidet ved å forsøke å oppnå subjektiv relevans hos elevene (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Å skape en sammenheng mellom elevenes liv og teksten de leser, forsøkte jeg å vise ved å introdusere dem for andre tekster med samme tema. I de litterære samtalene ble ikke dette forarbeidet så tydelig, men i refleksjonsnotatene kunne jeg se spor av at noen elever så sammenhengen og nevnte at dette ga dem motivasjon og engasjement for lesingen. Å kunne knytte tematikken i den eldre teksten opp mot nåtidens samfunn, var elevene bevisste på at var et mål.

Jeg valgte barokken som periode fordi det gir et tekstutvalg med et språk som kan utfordre elevene. Samtidig har både jeg og andre norsklærere erfaring med at det gjerne er i arbeid med de eldste periodene at elevene sliter mest med lesing av tekster. På denne måten kunne jeg også se på om motivasjonen kunne økes ved å gi mye støtte i selve lesingen av den eldre teksten. Ved å variere innfallsvinkelen til teksten, ble det flere sjanser for ulike elever å koble seg på innholdet. Tanken var da at mestringen gir motivasjonen. Vi arbeidet med teksten på mange ulike måter, blant annet helt

konkret med å markere vanskelige ord i det innledende tekstarbeidet. Dette dro noen av elevene frem som positivt i refleksjonsnotatet sitt, at det systematiske arbeidet med å forstå både enkeltdeler og helheten i teksten gjorde både forståelse og motivasjon bedre. Denne elevgruppa responderer generelt positivt på variert arbeid og også aktiviteter som ikke involverer skjerm. Dette var en av begrunnelsen for å dra inn det konkrete tekstarbeidet i forfasen.

En annen mulighet hadde vært å presentere ulike eldre tekster, for så å se på om det er lettere å tolke hvis elevene leser flere tekster av gangen. Jeg har i denne undervisningen lagt mer vekt på samtidstekster og tematikken i perioden, men tror at noen av elevene i denne klassen kunne hatt vel så godt utbytte av å se på ulike tekster fra barokken og analysert dem i plenum. For å oppnå subjektiv relevans i arbeidet med flere eldre tekster, måtte det fremdeles inngått samtidstekster i arbeidet. Jeg vurderte det dit at det ville gitt et for stort tekstomfang innenfor de rammene vi hadde for undervisningen, kun fire timer i uka. For noen elever ville det nok også kunne virket negativt på motivasjonen å få et for stort tekstomfang å jobbe med.

Erfaringsmessig har denne gruppen elever, og andre på samme studieprogram, en god kultur for samarbeid og diskusjoner i hele gruppa. Funn fra refleksjonsnotatene viser også at mange av elevene satt pris på muligheten til å reflektere i samspill med andre, både i par og med hele klassen. De elevene som ikke opplevde dette som positivt, har i liten grad formidlet dette skriftlig. Muntlige tilbakemeldinger i forbindelse med gjennomføringen av litterære samtaler, tyder på at noen føler seg litt ukomfortable, spesielt i plenumsdiskusjonene. Derfor er det også viktig å vektlegge samarbeidet i par i et slikt undervisningsopplegg. Det vil nok variere med elevgrupper hva som fungerer i samlet klasse, men da kan også undervisningen tilpasses. Motivasjonen i denne klassen er generelt god, selv om eldre tekster ikke er ønskeaktiviteten.

5.2 Et tegn på engasjement?

Både gjennomføringen av undervisningsopplegget, samtalene og refleksjonsnotatene kan si noe om engasjement og leseforståelse. Det måler bare da-situasjonen, men flere av respondentene peker på at det er lettere å forstå originalteksten når det legges til rette for systematisk arbeid og samarbeid med medelever. Det er mulig å anta at forståelse skaper engasjement og motivasjon, rett og slett fordi mestring oppstår (Vygotskij, 2001).

Underveis i undervisningsopplegget var det lagt opp til flere samtaler og diskusjoner i plenum. Disse gjorde i stor grad at mange av elevene ble koblet på tematikken og særlig i samtalene hvor de skulle legge sine egne erfaringer til grunn, var det et tydelig engasjement i klasserommet. I

analysen har jeg sett etter tegn til engasjement i elevenes respons og kroppsspråk. Spesielt diskusjonen rundt hvordan ulike medier dekker ulykker, sykdom og død skapte et tydelig engasjement i gruppa. Generelt har jeg notert i loggen min at engasjementet i klasserommet har vært størst i de fasene av undervisningen hvor elevene får reflektert sammen i plenum. Samtidig utelukker et slikt opplegg også elevene som ikke er komfortable med å ta ordet i hele gruppa, disse elevene er mer aktive i øktene der de diskuterer i par. Alle elevene deltok i noen av aktivitetene.

Når elevene møter på en utfordring, som her var den eldre teksten på originalspråket, er samarbeidet med medelever spesielt viktig. Ved å stoppe opp, diskutere og komme frem til en løsning, opplevde flere elever at det var lettere å forstå sammenhengen i teksten. Lydfilen med oversatt versjon ble imidlertid forvirrende, fordi de kun hadde originalteksten å lese på mens de hørte. Her burde jeg selvsagt delt ut den oversatte versjonen som støtte i forkant, dette er noe jeg har notert til neste gang. Dette kom det også tydelig tilbakemeldinger på etter avspilling.

I leseprosessen i dette undervisningsopplegget, var det ikke bare lagt opp til estetisk lesing. Teksten på originalspråket var vanskelig tilgjengelig for mange av elevene og de jobbet derfor med teksten både som en oppskrift på koding og som en litterær opplevelse. Dette gjør at tolkningen av engasjement kan være sprikende. En engasjert leser tar innover seg opplevelsen og inngangen til en fantasiverden og kan ofte bruke den som adspredelse fra den virkelige verden (Hennig, 2010, s. 122). I en skolesammenheng, med en tekst elevene først må dekode og så oppleve, blir dette en utfordring. Likevel så jeg underveis i prosessen at elevene, i samspill og alene, la ned en innsats for å forstå innholdet i salmen.

Kan så førforståelsen elevene viser, være preget av forarbeidet med lesing av nyere tekster, kvad og sangtekster? Som nevnt i kapittel 2.4, er det viktig å være bevisst sin egen førforståelse, men denne kan utfordres og korrigeres i møtet med nye tekster (Lægreid & Skogen, 2006). Formålet med å knytte de litteraturhistoriske periodene opp mot overordnet tematikk, er nettopp å øke forståelsen for at de eldre tekstene også har relevans til temaer vi møter i dagens samfunn.

Ved å koble nyere tekster til salmen fra barokken, var nettopp tanken å skape et engasjement utfra at elevene lettere kan gjenkjenne tematikken i den eldre teksten når den oppleves relevant. I arbeidet med temainnganger har jeg forsøkt å bryte ned temaene på en måte som gjør at det blir lettere å fange opp hva de rommer. De ulike samtidstekstene behandler temaene på ulike måter, noe flere av elevene pekte på som nyttig å se. At sorg og død i seg selv er temaer som kan være vanskelige å bryte ned for elevene, ga også en annen dynamikk i diskusjonene.

I temainnganger til norskfaget (2020) peker Vibeke Sæther og Anita Melvold på at norsk som identitetsfag kommer tydelig til syne i behandlingen av sorg og død som tema. Det litt mystiske, kombinert med det helt eksistensielle, kan vekke ulike reaksjoner og følelser hos elevene (Sæther & Melvold, 2020, s. 200). I de innledende plenumsdiskusjonene kunne jeg som lærer se spor av at noen elever opplevde det som en god mulighet for å dele sine tanker og opplevelser, samtidig som andre nok følte det ble for nært og sårt (og følgelig deltok lite i de felles refleksjonene).

I sin masteroppgave fra 2022, intervjuet USN-student Emilie Fon Haget sju lærere om deres erfaringer med kronologisk og temabasert undervisning. Flere av respondentene viste til at det kan være vanskelig å fange oppmerksomheten og engasjementet til elevene når det kun fokuseres på selve perioden. Den opprinnelige planen var å intervju lærere som holdt seg til den tradisjonelle litteraturundervisningen, men det viste seg fort at alle informantene på ulike vis i noe grad benyttet tematiske elementer i undervisningen (Fon Haget, 2022, s. 55). Et funn i denne forskningen var at lærere i stor grad har gått bort fra praksisen ved å bruke tekster som bevis for en periode, og at undervisningen både er variert og oppleves relevant for elevene (Fon Haget, 2022). Dette er tro mot fagfornyelsens tanke om å skape relevans og utforskende arbeid for elevene. I oppgaven har studenten intervjuet lærere på ulike skoler og har på den måten sett på de ulike kulturene i kollegiene på de aktuelle skolene. Mine funn stammer kun fra elevenes erfaringer og opplevelser og vil derfor fokusere mer på effekt enn det didaktiske, likevel viser tilbakemeldinger fra elevene at de har en bevissthet rundt hvordan undervisningen organiseres. Dette handler mest om hvordan de opplever relevans til fagstoffet og hvordan de kan kobles på tematikken nok til å kunne fordype seg i tekstene og annet fagstoff.

5.3 Noen utfordringer

En del av arbeidet med temainnganger er å knytte mer hverdagslige tema og bruke erfaringen elevene har med seg fra tidligere. Utfordringen kan være at elevene blir så opptatt av å lete etter tematikken, at de mister mening og innhold fra lesingen. Innholdet i og opplevelsen av teksten havner i bakre rekke. Dette er selvsagt ikke ønskelig og derfor noe en bør være oppmerksom på ved bruk av metoden. Dette er den samme utfordringen vi forsøker å komme unna, i forbindelse med tradisjonell historisk-kronologisk litteraturundervisning. Formålet er å utvikle elevenes tekstkompetanse, da må praksisen justeres etter elevgruppa.

Det er en balansegang å utvikle elevenes litterære kompetanse, samtidig som de skal møte tekster de kanskje ikke har så høy motivasjon for. Hvordan kan læreren øke elevenes literacy uten å ta fra dem gleden over å lese skjønnlitterært? Dette er en balansegang norsklæreren er godt kjent med og spesielt en utfordring i arbeidet med litteraturhistorie. I denne forskningen har jeg forsøkt å balansere ut dette misforholdet ved å velge andre tekster de kanskje har bedre motivasjon for, men tilbakemeldingene kan tyde på at det ikke var helt vellykket. Aftensalme er en relativt kort tekst, og elevene ble derfor ikke målt på hvor lenge de klarer å konsentrere seg om en eldre tekst av denne typen. Utvalget ble gjort av praktiske hensyn, men jeg ser i ettertid at det ville vært bedre å nedskalere andre deler av prosjektet og heller få elevene til å bryne seg på en tekst med litt mer lengde. Den mestringen enkelte elever beskriver i sin refleksjon, kunne vært tydeligere med en tekst som ga dem mer motstand både i lengde og kompleksitet.

En utfordring og en svakhet ved det gjennomførte undervisningsopplegget, er at jeg valgte å ikke inkludere samtidstekstene i den litterære samtalen. Dette ble spesielt tydelig i analysen av datamaterialet. Den opprinnelige tanken var at det skulle bli mindre for elevene å konsentrere seg om i denne samtalen, men jeg ser jo på innhentet empiri at vi mistet relevansen til tematikken i noe grad. Jeg kan se spor etter arbeidet med tematikken i analysen av Aftensalme, men jeg har ingen garanti for at den ikke hadde vært til stede også uten forarbeidet. Ved å utelate disse tekstene i denne konteksten, mister prosjektet tilknytningen til tematikken opp mot nyere tekster.

I etterpåklokskapsens lys burde jeg selvsagt inkludert de moderne tekstene inn i de litterære samtalen. For å virkelig belyse hvordan temainnganger kan hjelpe elevene med relevans, ville det kunne gitt et bedre bilde på koblingen mellom de ulike tekstene. Dette er noe jeg vil ta med meg inn i videre arbeid, at sammenkoblingen må være tydelig gjennom hele opplegget.

I de litterære samtalen valgte jeg en form hvor jeg var ordstyrer og spørsmålsstiller. Målet var å holde samtalen faglig og få elevene til å dele sin leserespons, samtidig som de er åpne for å gi samtalerespons til medelevene de er i litterær samtale med (Hennig, 2012, s. 16). I analysekapittelet (4.1.4) kan vi se at elevene i disse samtalen har gitt begge deler, og på denne måten kan organiseringen sies å være effektiv i dette tilfellet. Et alternativ til dette, kunne vært at elevene jobbet på egenhånd i grupper, og reflekterte over teksten uten lærerinnblanding. Det er fordeler og ulemper med begge varianter, men en gruppesamtale på egenhånd kunne kanskje ført til et litt mindre formelt oppdrag. De elevene som var veldig preget av alvoret i en mer konkret vurderingssituasjon, kunne kanskje undret seg mer og vært litt mindre opptatt av å komme med de

«riktige» svarene. Samtidig vil en lærerstyrt samtale i større grad sikre en faglig kvalitet, og det kan være lettere for elevene å fokusere på innhold.

En annen utfordring i disse organiserte samtalene, var at elevene på de ulike gruppene vegret seg for å være uenige i tolkningen de andre på gruppa la frem. Det førte til at det i noen av gruppene ble litt lite diskusjon, og hos noen virket det som at målet var å finne frem til en enighet fortst mulig. Jeg blandet meg i veldig liten grad inn i dette, for å forsøke å få samtalen elevstyrt, men det gjorde nok også at noen samtaler stoppet opp fortere enn de hadde trengt å gjøre.

Refleksjonsnotatene ble stort sett besvart godt og mange elever leverte til tiden. Ni elever leverte ikke, av ulike årsaker. Dette gjør datagrunnlaget tynnere enn ønsket. Notatet var også lagt opp med ferdige spørsmål de kunne svare på, men det var også mulighet for å reflektere uten å bruke spørsmålene. Ingen av elevene valgte å reflektere på egen hånd, selv om noen av dem nok hadde mestret det bedre. Noen av refleksjonsnotatene bærer preg av at elevene har kjørt seg fast i de oppgitte spørsmålene og svarer kortere enn de kanskje ellers ville gjort.

En logistisk utfordring var dessuten at gjennomføringen av undervisningsopplegget foregikk i noen uker i januar, dette satt sitt preg på øktene. Fra min logg de to første gangene, noterer jeg at kraftig snøfall gjorde at mange elever ikke deltok fra begynnelsen. Alle de fire norsktimene elevene har i uka, er på starten av skoledagen. Dette gjør derfor disse timene ekstra utsatt for slike komplikasjoner. Den første gangen, selve oppstarten med essensiell informasjon og premisser for undervisningen, valgte jeg å utsette felles oppstart i et kvarter. Elevene som var til stede fikk da plusset på sin leseoppstart, som er vanlig prosedyre for alle norsktimer i denne klassen.

Rammene skapte derfor litt utfordringer for gjennomføringen. På VG2-nivå på studieforberevende utdanningsprogram, har elevene fire norsktimer i uka. I denne klassen er disse øktene time-lagt som 2+2. Det gjør at et såpass omfattende leseopplegg som denne undervisningen, blir litt oppstykket. Det tar litt tid å komme i gang med en god arbeidsøkt, og når elevene er engasjerte og i teksten, er gjerne timene slutt. Dette er rammer som er utenfor min kontroll, men jeg tenker likevel at jeg kanskje kunne brukt en fagdag som ramme, for så å gjennomføre opplegget på en full skoledag.

5.4 En forsiktig optimisme

Elevenes tilbakemeldinger i refleksjonsnotatene kan tyde på at dette undervisningsopplegget fenget noe. Også de elevene som var negative, hadde innspill på at det var motiverende å starte i tematikk de allerede hadde kjennskap til. Dette gir en pekepinn på at temainnganger kan være et

alternativ eller supplement til tradisjonell litteraturundervisning. Det mest positive er at av elevene som mente opplegget var godt, pekte flere på at det var fordi læringsutbyttet var godt. Det er noe å ta med seg inn i videre arbeid, at de ikke bare fokuserer på hva som er gøy eller underholdende der og da.

Som vist i analyse, skrev elevene en del om hvordan de oppfattet både undervisning, språk og samtalene i refleksjonsnotatene sine. Det er naturlig at jeg legger disse til grunn når jeg skal se på om dette er et opplegg som kan videreutvikles og brukes videre. Refleksjonsnotatet spiller en viktig rolle i dette prosjektet, både for elevenes og min del. I noen grad svarer elevene det samme som de ga uttrykk for i de litterære samtalene, samtidig som de nok er mer ærlige og reflekterende i notatene sine. Dette er verdifull innsikt for meg når jeg evaluerer undervisningen.

Jeg har lagt en sosiokulturell læringsteori til grunn for mine vurderinger og valg, hvor ideen er at den beste utviklingen oppnås ved at hvert enkelt individ deltar i en sosial samhandling (Vygotskij, 2001). Dette har gjort at jeg i hele undervisningsopplegget har lagt vekt på at elevene kan samarbeide i par, i mindre grupper eller i hele klassen. Flere av elevene peker på at dette er en motivasjonsfaktor i arbeidet, fordi det kan gi dem andre tolkninger etter innspill fra andre. Det kan virke som at enkelte elever synes det er litt mindre skummelt å komme med sine tolkninger av en tekst eller et tema, når det fremmes i mindre grupper og med elever de er kjent med fra før.

Jeg har lært mye om min didaktiske praksis i arbeidet med dette prosjektet. Temainnganger introduserer en litt annerledes måte å tenke på før, under og etter undervisning i litteraturhistorie. Fagstoffet er naturlig nok det samme, men hvordan det presenteres for elevene er annerledes. Sentralt i denne utprøvingen, er elevenes opplevelse av de ulike variantene av undervisningsopplegg. Deres refleksjoner i etterkant er ledende for min vurdering av vellykketheten av prosjektet. Som beskrevet i kapittel 2.3.5, har jeg brukt teorier fra kognitiv litteraturredidaktikk i planleggingen. Målet har vært å lede elevene inn mot en mer spesifikk historisk bakgrunnskunnskap, ikke den generelle som kjennetegner den tradisjonelle organiseringen. Ved å koble temaer opp mot de eldre tekstene, vil elevene kunne oppleve en åpnere inngang og dermed få bedre forutsetninger for å reflektere videre i samspill med hverandre (Illum Hansen, 2011, s. 141-142).

Hvordan kan litteraturundervisningen videreutvikles? Hvis vi ser tilbake på aksjonsforskningsspiralen (figur 1 i kapittel 3.1), har jeg i denne oppgaven reflektert over en etablert praksis og samtidig satt et kritisk blikk på det jeg opplevde ikke fungerte. Jeg utviklet et

aksjonsforskningsprosjekt, gjennomførte dette og jobbet systematisk med analyse av innsamlet data. Hva fører så dette til?

Dette forskningsprosjektet har vist meg at det er mulig å skape gode, gjennomarbeidede undervisningsopplegg med tidlige litteraturhistoriske perioder, som kan skape et engasjement i klasserommet. Jeg vil fortsette å jobbe med at elevene skal oppfatte også denne delen av norskundervisningen som relevant og engasjerende. Temainnganger kan være en mulig inngang til dette, og det finnes også andre mulige innganger. Jeg vil fortsette å utvikle temabaserte opplegg, og ser for meg at jeg med mer erfaring kan videreutvikle undervisningen for å skape mer relevans og engasjement.

5.5 Et blikk mot fremtiden

Hva gjør så dette prosjektet med min og andre norsklæreres videre praksis og hva kan den bidra med til fagmiljøet?

Målet med dette forskningsprosjektet har vært å stoppe opp og gå dypere inn i å løse en utfordring jeg har kjent på en stund. Ved å dykke ned i ulike teorier, analysere metodene mine, teste ut et opplegg for så å se på det med lupe, kan jeg si noe om hva som kan fungere og ikke. Jeg har ikke hatt noe mål om å komme med den eneste løsningen, men jeg tror også den didaktiske praksisen med fordel kan utvikles kontinuerlig. I mitt aksjonsforskningsprosjekt har jeg satt søkelys på engasjement og forståelse, og jeg som lærer får med dette prosjektet et dypere innblikk i hvordan min praksis fungerer. Jeg får derfor bedre forutsetninger for å bidra i profesjonsfellesskapet etter endt prosjektperiode. Elevene har vist seg å være villige bidragsytere i sine refleksjoner, noe som har gitt uvurderlige innspill til videre utvikling.

Jeg valgte aksjonsforskning som metode, vel vitende om at det kunne gi utfordringer jeg ellers ikke ville hatt. For eksempel valgte jeg å være full deltaker i forskningsfeltet, ved å selv gjennomføre hele undervisningsopplegget. Det ga meg en dobbeltrolle (lærer/deltaker og observerende forsker) som ga litt utfordringer underveis i gjennomføringen. Dette gjorde at jeg måtte være svært bevisst på hvilken rolle som slo inn når, og hvordan min rolle var forskjellige fra elevenes i forskningsprosjektet (Ulvik et al., 2022, s. 69-70). Min egen logg fra undervisningsarbeidet hjalp meg i analysen senere, ved å klargjøre hva som var forskningstekniske valg og det didaktiske jeg ville valgt uavhengig av situasjonen.

Samtidig appellerte det praksisnære i denne forskningen til meg, fordi jeg fikk testet ut direkte i klassen jeg underviser i til vanlig. Undervisningsopplegget som ble utarbeidet kunne også

fungert i fremmede klasser, men jeg tror både diskusjonene, samtalene og refleksjonene hadde tatt en annen form hvis elevene ikke allerede hadde hatt en relasjon til meg som lærer, og motsatt.

Etter måneder med arbeid, fordypning, utprøving og refleksjoner, hvor står jeg nå? Hva slags tendenser kan jeg se utfra innhentet datamateriale? Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare er:

Hvordan kan temainnganger i litteraturundervisningen føre til økt engasjement og leseforståelse hos elever i VG2 studieforbereende løp?

Det er vanskelig å konkludere entydig utfra et såpass lite utvalg innhentet materiale, men jeg mener jeg kan se tendenser til at det å jobbe med eldre tekster på ulike måter kan hjelpe elevene med motivasjon og leseforståelse. Samtidig kan forståelsen selvsagt være et resultat av at de i denne prosjektperioden jobbet mye med den eldre teksten på ulike måter, og derfor har fått en større forståelse for innhold, tema og litteraturhistorisk periode. Noen elever rapporterer eksplisitt om at det var lettere å forstå budskapet i teksten da de fikk jobbe med den på ulike måter.

Elevene ga ganske omfattende og tydelig tilbakemeldinger i refleksjonsnotatene, og det er selvsagt naturlig å lytte til dem når jeg vurderer å endre min didaktiske praksis. Utfra erfaringene i denne prosessen, vil jeg fortsette med å knytte de litteraturhistoriske periodene opp mot temaer elevene kan kjenne seg igjen i. I tillegg er det naturlig å fortsette med å knytte samtidstekster opp til temaene, for å vise relevansen de ulike litteraturhistoriske periodene har for oss i dag. Jeg tror at et slikt arbeid bidrar til å skape en samtalekultur i klasserommet som bidrar til økt forståelse og læring. Samtidig gir det en plusslæring, ved at elevene får engasjere seg i samfunnsaktuelle temaer og blir mer bevisste på samtidslitteratur og det rådende nyhetsbildet.

Det er selvsagt en mulighet å rendyrke temainnganger som metode i litteraturhistorieundervisningen. Dette kan også utvides til å gjelde språkopplæringen, som Sæther & Melvold også åpner for i boka. Det er også forslag om at elevene bør møte tekster de tidligere har jobbet med mot slutten av skoleåret, for å kunne se på dem med et nytt blikk i en kulturhistorisk kontekst og opp mot hverandre (Sæther & Melvold, 2020).

Jeg tror det er viktig å kunne forankre et slikt arbeid i hele kollegiet for å få best mulig resultat, det kan være utfordrende å gjennomføre dette som en selvstendig faglærer. Ved å lage felles planer og mål, vil det også være lettere å jobbe på tvers av trinn og klasser. Dette kan gi muligheter til temabaserte fagdager, for eksempel, for å kunne gå dypere inn i temaene. Det er kvaliteter og teknikker ved temainnganger jeg mener er verdt å bearbeide og utvikle videre. Jeg tar med meg tankene til elev O, som skriver i sitt refleksjonsnotat:

– Dette var et interessant opplegg. Sorg og død er et tema som jeg ikke har hatt så mye om i skolekontekst før, så det ble en litt annerledes opplevelse. Opplegget har fått meg til å reflektere mer om temaet enn jeg har gjort før også, og å få et vindu inn i en veldig dyster tidsepoke og å prøve å tolke det fra både datidens syn og nåtidens syn var en kul utfordring. (Elev O)

Om ikke annet har de ulike innfallsvinklene og søkelyset på tematikken inspirert denne eleven utover det en kan forvente av en litteraturhistorisk periode. Det er sannsynlig at en slik effekt ikke ville blitt oppnådd med en tradisjonell undervisning om barokken, og jeg tar med meg de suksesshistoriene som finnes.

I teorikapittelet pekte jeg på Gadammers filosofi om at det er viktig at elevene klarer å finne en overføringsverdi i arbeidet sitt. Den innledende fasen med diskusjon rundt hva temaene betyr for elevene og hvordan samfunnet forholder seg til dem, var derfor viktig for å aktivere førforståelsen som beskrevet i kapittel 2.4. Dette ser vi spor av i svarene elevene gir, at de fikk en større forståelse for hvordan sorg og død blir behandlet i litteraturen til ulike tider. Denne koblingen opplever jeg at fungerte i dette undervisningsopplegget. Dette kan selvsagt være fordi døden er et tema de har lite erfaringer med å diskutere, samtidig som alvoret setter preg på situasjonen. Historien om Thea, som døde så ung av kreft, gjorde nok større inntrykk enn andre temaer og opplegg ville gjort.

Dette er bare et forskningsprosjekt, det kan ikke nødvendigvis si noe om hva som fungerer og ikke på sikt eller i andre grupper. Spiralen stopper her for masterprosjektet, men vil gå videre for min del. Det er fremdeles usikkert om jeg vil rendyrke temainnganger i min norskundervisning, men jeg vil definitivt teste ut mer og bruke erfaringene mine fra dette prosjektet inn i videre planlegging i faggruppe og egen praksis. Det er også mange elementer fra arbeidet med temainnganger jeg har utelatt i denne oppgaven. Metoden åpner også for arbeid med språkdidaktikk og i en periodeplan med rendyrket temainngang, vil dette være naturlig å implementere. I denne oppgaven har jeg måttet gjøre et utvalg for å kunne avgrense prosjektet til det som var gjennomførbart innenfor rammene av et slikt masterprosjekt. Akkurat hva slags undervisningspraksis pedagogen velger, kommer litt i skyggen av selve undervisningen. En engasjert norsklærer med kunnskap om faget, vil kunne sy sammen et undervisningsopplegg som kan skape engasjement i klasserommet uavhengig av teorier som ligger bak. Det er imidlertid interessant å se på ulike måter å løse utfordringene vi står ovenfor på, slik at vi fortsetter å utvikle norskfaget sammen. Selvsagt til det beste for elevenes læring, forståelse og trivsel.

6 Litteraturliste

- Andersen, P.T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?*
I *Norsklæreren* 2 (11): 15-22 (7 s.).
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (Red). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bal, P.M., & Veltkamp, M. (u.å.) *How Does Fiction Reading Influence Empathy? An experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation*. PLoS ONE, 8 (1). e55341–.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet: samtale og læring. I K. Kverndokken. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-99). Fagbokforlaget.
- Børresen, P. F., Jomisko, A.L., Longva, I.C., Sørhaug, J.O. & Aasbrenn, I. (2021). *Appell. VG2 • VG3 SF*. Gyldendal.
- Claudi, M. (2019). *I blindsonen: Om litteraturens hva, hvordan og hvorfor (ikke)*. *Norsklæreren* 2. (13 s.)
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Fodstad, L.A. & Vetnes, M.R. (2021) *Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet. Utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående skole*.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.8022>
- Fon Haget, E. (2022) *Litteraturhistorieundervisning etter LK20 - kronologisk eller tematisk struktur? En studie av hvilke syn norsklærere ved tre videregående skoler har på muligheter og utfordringer ved kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisning på Vg2 SF etter LK20*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Gourvenec, A. F. (2016). *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, s. 1-18.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Gourvenec, A.F, Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P.H Uppstad & A.J. Aasen (red.). *Skriv! Les! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.

- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2019). Lyddoptak av litterære samtaler. Didaktiske muligheter og utfordringer. *Ny hverdag. Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*, s. 213-238. Universitetsforlaget
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. I *Barn og unges tekstpraksiser på fritiden*, s. 136-151. (15 s.) Nordic Journal of Literacy Research.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Huuse, C.F. (2015, 5. oktober). Flere unge kvinner får livmorhalskreft. VG.
<https://www.vg.no/forbruker/helse/i/B8aqE/flere-unge-kvinner-faar-livmorhalskreft>
- Illum Hansen, T. (2011). *Kognitiv litteraturredaktikk*. Daneklærerforeningens forlag.
- Iser, W., Olsen, M., Kelstrup, G., Eco, U., Jauss, H.R. (1981). Tekstens appellstruktur. I *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (1981 [1970] utg., s. 102-133. Borgen.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – grunnleggende ferdigheter. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – sosial læring og utvikling. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113?lang=nob>
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen and Stjernstrøm (eds.) *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*, 27-45.
- Lundetræ, K. & Wagner, Å.K. (2023) Norske tiåringers leseforståelse. (PIRLS 2021, kortrapport).

Lesesenteret i Stavanger, Universitetet i Stavanger.

https://www.udir.no/contentassets/8528b7f40b9f47b086e781cfc49ae011/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf

Lægred, S., Skorgen, T (2006). Hans Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I *Hermeneutikk: en innføring*. (219-244). Spartacus.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2022). *Didaktisk arbeid*. (4. utg). Gyldendal.

Nielsen, I. (2017). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Lesesenteret i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*, s. 25-57. (33 s).

Olborg, M.B. (2021). *Temaarbeid i norskfaget. En intervensjonsstudie av arbeid med tematisk tilnærming til litteratur på VG2*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2. utg). Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I L. Rosenblatt, *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. (s. 22-47). Southern Illinois University Press.

Samoilow, T.K. & Myren-Svelstad, P.E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

Skardhamar, A.K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3. utg). Universitetsforlaget.

Steen, T. (2015, 18. mars). Noen ganger er det kreft. Runde én. *T for Thea*.
<https://tforthea.com/blog/page/4/>

Stenhouse, L. (1981). *What Counts as Research*. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 29, No. 2 (Jun., 1981), pp. 103-114 (12 pages) <https://doi.org/10.2307/3120018>

Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget. -Ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.

Torell, Ö. (2001). *Literary Competence Beyond Conventions*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), p. 369-379.

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (red) (2022). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (2. utg.) Fagbokforlaget.

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (1. utg.) Fagbokforlaget

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B.K Nicolaysen, L. Aase, J. Smidt, D. Skarstein, E. Vinje, T. Steinfeldt, J.K Smidt, S. Høisæther & L.J. Larsen (Red.) *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv (s. 106-124)*. Samlaget.

7 Vedlegg

7.1 Samtykkeskriv til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Kan temainnganger i litteraturundervisningen føre til økt engasjement og leseforståelse hos elever i VG2 studieforberevende løp? -utforskende lesing av historiske tekster og litterære samtaler som metode

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om en annen organisering av lesing av historiske tekster kan øke motivasjon og forståelse hos VG2-elever. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette datamaterialet inngår i en masteroppgave i norskdidaktikk. Målet er å se på en metode for å gjøre lesing av historiske tekster mer relevant for elevene.

Datamaterialet blir kun brukt til arbeidet med masteroppgaven og personalia vil ikke være en del av oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet benytter seg av aksjonsforskning som metode, nemlig at forskeren ser på egen praksis. Jeg har vært norsklæreren deres en stund og jeg vil se på hvordan forandring av metoder kan gi resultater. Hele klassen får henvendelsen og det er frivillig å delta i masteroppgaven. Selve undervisningsopplegget vil gå i norsktimene, men det vil bare bli gjort lydopptak av noen av de litterære samtalene som følger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet består av et undervisningsopplegg knyttet til Barokken som litteraturhistorisk periode. Det starter med en temabasert inngang, med definisjon av begrepene sorg og død. Etter dette går

vi gjennom utforskende lesing, som dere deretter bruker som metode for å lese Dorothe Engelbretsdatter, «Afften Psalme». Dere tar notater fra lesingen. I denne fasen jobber vi som vanlig, bortsett fra at jeg skriver logg fra gjennomføringen.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du etterpå skal diskutere teksten med en gruppe medelever i en litterær samtale. Denne samtalen vil det bli gjort et lydopptak av, som etterpå lagres på et minnekort som oppbevares hos meg frem til masteroppgaven blir levert 1. juni 2023. Opptakene vil bli slettet etter dette.

Deltakerne i denne litterære samtalen skal også etterpå skrive et refleksjonsnotat om denne måten å jobbe med en historisk tekst på. Her vil det bli stilt noen spørsmål og det vil være et åpent felt for egne refleksjoner.

Foreldre til informanter under 18 år kan få tilsendt opplegg og spørsmål før datainnhenting, ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller meg som lærer, hvis du ikke vil delta.

Datainnhenting blir holdt utenfor vurdering i faget. De som velger å ikke delta i prosjektet, deltar i lesing av teksten og i egne litterære samtaler, uten at lydopptak blir gjort.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun studenten som vil vite ditt egentlige navn i oppgaven. Alle filer vil bli merket med elev 1, elev 2 osv. Navnet ditt vil ikke kunne knyttes til lydopptak eller refleksjonsnotat.

Etter innlevering kan masteroppgaven bli publisert i universitetets katalog, innsamlet data om dere som informanter vil ikke inneholde navn eller annen informasjon som kan identifisere enkeltindivider.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Datamaterialet lagres ikke for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved Agnete Bueie, agnete.bueie@usn.no.

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: paal.a.solberg@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Agnete Bueie
(Veileder)

Åshild Hvidsten
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i lydopptak av litterære samtaler i gruppe

å delta i innlevering av anonymt refleksjonsnotat i etterkant av samtalene

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Godjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

12.12.2022

Referansenummer

230814

Vurderingstype

Standard

Dato

12.12.2022

Prosjekttittel

Aksjonsforskning, masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Agnete Bueie

Student

Åshild Hvidsten

Prosjektperiode

28.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.06.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

7.3 Tekster

7.3.1 Rester

Joakim Førsvik

Lukten av bikkja i pleddet
i stolen er forduftet.

Sender en melding til hun
jeg elsker. Ikke svar
når jeg ringer.

Ringer til signalet opphører.
Stemmen hennes ber meg
legge igjen en beskjed.

I bakgrunnen høres
tre bjeff.

Fra Min døde hund, Kolon 2019

7.3.2 Har døden taget noget fra dig så giv det tilbage. Carls bok (utdrag)

Naja Marie Aidt

Du skrev det her for nogle år siden
flyv, flyv, flyv
stød ikke verden fra dig
men lad vinden bære dig
dø, dø, dø

og jeg fandt dine notesbøger, da vi tømte dit værelse, og jeg så, at du skrev digte, og jeg vidste ikke, at du skrev digte, og jeg så, at meget af det handlede om døden, og jeg tænkte SKÆBNE, og jeg tænkte NEJ, alle skriver digte om døden, når de er unge, og jeg frøs på samme måde, som da jeg kyssede din hånd for sidste gang, og kulden fik mig til at ryste, og jeg klamrede mig til din notesbog, og jeg vaklede og var ved at besvime, og der var så meget, jeg ikke vidste om dig, og der var meget, jeg vidste om dig, og du skrev

Spekulation, er død en union?
Død, Death, Mort, Meth
En klinge i de svages maskine.
Smertefuld? Søvnløs?
Sorgfuld? Træt?
Nyd frygten, sur og sød.

Livet ender brat, husk det

Nu – før du er død.

Nu skal vi høre om det ingen vil høre om

Nu skal vi høre om død, death, mort, meth

(jeg oppsummerer, min hjerne brænder, jeg skriver, jeg kalder det noter:

Meth betyder død på hebraisk

Jeg vidste ikke, at du kendte hebraiske ord

Jeg vidste ikke, at du læste digte

Jeg vidste ikke, at du skrev digte

Jeg vidste ikke)

Du fløj ind i døden

Du var nøgen da du

Fløj ind i døden

Den var den 14. marts klokken 23.13.

Men før det var du levende og du blomstrede.

Død den 16. marts 2015 klokken 15.45.

Du vejede 88 kilogram og var 196 cm lang.

Jeg smiler til dig fra min seng som en hvid blomst der husker den forsvundne sol.

Det er den 16. marts 2016, og jeg skriver:

Han har været død i et år nu. Forårslyset er blegt og sart. Jeg gik en tur i parken i morges. Der lå en hvid dis over plænerne. Fuglene sang.

Jeg skrev i min dagbog:

30. marts 1996.

Han tænker meget over tingene – er optaget af, hvad alt er skabt af, metalsorter, plastic, glas, beton, gips m.v. – materialer – og af universet, 2. verdenskrig, H.C Andersens eventyr, «gamle dage», at skrive, regne, spille kort, trylle, bygge. Han gør meget, materialiserer meget – især – og

med stor dygtighed – teninger og malerier – men også masker, robotter af papkasser, perlekæder, lerting, papirflyvere. Og han er stædig, men arbejdsom – bliver ved, til han er tilfreds. I trivsel.

Du boede i dit navn

Arbejdsom

Venlig

Jeg kunne nesten ikke være i mig selv

Intet sprog muligt sprog døde med mit barn kunne ikke være kunstfærdigt ikke være kunst ville ikke forpulet kunst brækker mig over kunst over syntaks skriver som et barn hovedsætninger prøvende alt jeg skriver er erklæring jeg hader skrift vil aldrig skrive mere jeg skriver brændende had min verde formålsløs stump et skrig brøl jeg er kuglebærer ingen skal komme til mig med deres bløde shit.

Det første jeg skrev, er udateret, næsten ulæseligt. Det er skrevet i april 2015, nedfældet på en serviet. Jeg skrev:

Magnoliaen findes

Magnoliaen findes

Den suger sin næring dybt fra jorden

Den suger sin næring dybt fra jorden

Det var digte fra Inger Christensens *Alfabet*, som var det første jeg kunne tænke på, der ikke var dig. Jeg kunne høre digtene, de kom inde fra min krop, som om Inger stod inden i mig og læste dem op. Hendes stemme. Det var første gang kunst ikke var bræk. Det var lindring. Alt jeg kunne, var at spejle formen ubehjælpomt og fylde nogle få ord i formen. Jeg kunne ikke engang spejle formen korrekt.

Det næste jeg skrev, var nogle få ord i en notesbog. Jeg skrev på den sidste side i det tomme hæfte: Den niende november i dag gravede de ud til fundament på Carls grav jeg græd hele dagen.

Det var tolv dage før din fødselsdag. Du ville være blevet 26 år.

Jeg skrev i min dagbog:

21. november 2015.

Da vi skulle finde et gravsted til dig på kirkegården, var det solformørkelse, da vi besøgte din grav i dag, på din fødselsdag, var det snestorm. De jeg sørgede over dig, som skulle hjertet flås ud af mit bryst, steg blodmånen rød og mørk på himlen, den var den 27. september i år.

Den franske digter Stephane Mallarmé skrev aldrig en bog om sin otteårige søn, Anatole, der døde i 1879. Han ville. Han kunne ikke. Han skrev 202 fragmenter eller noter. Han skrev:

For derefter blot at se ham

Som ideal –

senere, ikke længere ham

levende der – men

kimen af hans væren

trukket tilbage i sig selv –

kimen der lader os

tænke for ham

– at se ham (og at)

Fra Har døden taget noget fra dig så giv det tilbage, Gyldendal 2017

7.3.3 Første bølge

Gunnar Wærness

Enda en morgen trekk fra gardinene kok kaffe

Takk og pris ingen har dødd i natt

Skal jeg be til gud skrive dikt eller kjøpe en pistol

Døden kan bare ta kroppen og det vi er for oss selv

Den kan ikke ta det vi er for hverandre

Derfor er vi ikke vettskremt hele tiden takk og lov

Der vi griper tak i servanten med begge hender

For å våkne

Ånden behøver ikke å ta hensyn

Til en sånn skjør kropp derfor er ånden overlegen den kan se på

At i plages skriker og klager men koker steker smører mat

Et fast punkt billig vettskremt kjøtt på sprø tallerken

Speilegg fra burhøns huff men et fast punkt

Som en slags brent trevlet sannhet et fast punkt

En slags åte for ånden derfor lukten av nystekt kjøtt

Et åte derfor lukten av nyslått gress er åte derfor

Et blaff av kroppsvarme som forlater et stolsete er åte

Så kom ånd og bo sammen med oss

Lær deg å spise det vi spiser

Kom og spis deg mett og sov i en stol

For at du ikke tør legge deg

Slukne som et dyr som forsøker å temme et dyr

Våkne som en engel uten å skremme deg selv

Fra *Venn med alle* (2018), av Gunnar Wærness

7.3.4 Egilssoga (utdrag) Sonetapet

1

Tregt det går

tunga å røre,

å vege dikt

på vekta opp.

Odins stuld

seint mun stige

finn snautt veg

fra frå hugen.

2

Tyngd av sorg

traudt eg evlar

å dra dikt

i dagen fram,
fagna funn
som fordom æser
årle bar
frå Jotunheim.

3
Lytelaust.
Det livna lell,
Odins arv
meg mykje lét.
Bølgjer brytst
og brimet skòlar
dør ved naust
hjá nærskyld frende.

4
Ætta mi
Har enden nådd,
styvd ho ligg
som lønn av storm.
Motlaus går
mann som ber
lik av son
til siste stad.

5
Minnast skal
mors og fars
død no fyrst
i diktatord.
Munnen ber

det minnet ut
med lovord ligg
som lauv til skrud.

6
Beiskt var gap
som bølgja braut,
frendegard
for far vart broten.
Uheilt, tomt
Og ope står
sone-skaret
sjøen valda.

7
Hardt meg Rån
herja har,
ingen venner
eig eg meir.
Havet braut
band i ætta,
sleit ein tråd
av toet mitt.

8
Om med sverd
eg sorga kunne
hemne tungt,
laut havgud døy.
Om til strid
mot storm eg gjekk,
braut eg òg

bølgjer høge.

9

Men til hemn
makta tryt,
kan ei slåst
mot sone-banen,
alle ser
at oldingen
ikkje får
av andre følgje.

10

Hardt har meg
havet rana,
frendefall
fell tungt å nemne,
sidan son min,
skjold for ætta,
gledeveg
til gudar gjekk.

11

Sjølv eg veit
at sonen min
emne godt
i seg bar,
hadde han
til herda mann
vunne fram
som vaksen kar.

12

Ord frå far
han akta mest,
om alt folk
anna mælte,
Hjelp meg gav
i heimen tidt,
makta mi
han mykje stødde.

13

Tidt det kjem
i tanken fram
at bror min
borte er.
Spørjande
og speidande
når eg står
i striden hard.

14

Kven vil stå
staut i striden,
komme meg
i kamp til hjelp.
Er eg trengd
av trassig folk,
vert eg var
når venner vantar.

15

Ein som trygt

tru eg kan,
knappt eg finn
blant folk og gudar
uslingen
som ætta spiller
bøter tek
for drepen bror.

16

Tid teg går
kor grisk han er ...

17

Så er sagt,
at sone-tap
annan son
einast bøter,
frende som
er fødd så god
at i broders stad
han stande kan.

18

Lag og lyd
likar eg kleint,
sjølv om folk
Fred meg unner.
Biløygs gard
har guten nådd,
son av viv
sitt skyldfolk søkjer.

19

Æge sta
står imot meg,
fast i hug
han firar ikkje.
Hovudet
ei heve kan eg,
hausen ikkje
halde oppreist.

20

sidan brått
ein brann av sjukdom
sonen min
sleit ifrå meg,
lytelaus
i livet stod han,
aldri ilt
om andre tala.

21

Minnet vel
det veit å gøyme,
gaute-venn
til gudar tok
teinen ung
på ætte-treet,
han voks av meg
og livet mitt.

22

God mot meg

var geire-drotten
trygt på han
eg trudde,
til han sjølv,
sigergjevar,
vennskaps hug
frå meg vende.

23

Offer eg
med ulyst ber
Viles bror
som vernar gudar.
Mimes venn
meg endå gav
bot for sorg,
mi beste trøyst.

24

For eg fekk

av Fenres motmann
idrett gild
og utan lyte,
og det sinn
som svikar dreiv
ut på voll
til open strid.

25

Arme meg!
Ulvesystra
no er klar
og på neset står,
endå glad
og ved godt mot
skal som mann
eg møte døden.

Fra Soga om Egil Skallagrimsson,
Islendingesagaene bind 1. Oversatt av Erik
Simensen, Saga Forlag, 2014

7.3.5 Sangtekst, Some die young

I will tell your story if you die
I will tell your story and keep you alive
The best I can
I will tell them to the children
If we have some, if we have some
But I've always felt a feeling we would die young
Some die young
Some die young

Some, some die young
But you better hold on
So many things I need to say to you
Please don't, don't let me go
And we said we would die together
Some die young
But you better hold on
So many things I need to say to you
Please don't, don't let me go
And we said we would die together
Some die young
I will tell you a story if you try
But how long will your thoughts of valleys stay green
When the world you were born in changes with seasons
Will you run with this dream or will you run alone
Or will you run against and finally reveal
Why some die young
Why some die young
Why some die, some die young
But you better hold on (you better hold on)
So many things I need to say to you
Please don't, don't let me go
And we said we would die together
Some die young
But you better hold on
So many things I need to say to you
Please don't, don't let me go (don't let me go)
And we said we would die (you said we would die) together
Some die young (but you better hold on)
But you better hold on
So many things I need to say to you
Please don't, don't let me go

And we said we would die together

Some die young

Some die young

Laleh, 2012

7.4 Spørsmål til elevenes refleksjonsnotat

Refleksjoner

Hva tenker du om undervisningsopplegget om sorg og død (barokken)?

(diskusjon og refleksjon rundt ordene, samtidsaktuelle bloggere og livsmestring).

-gjør det at du forstår perioden på en annen måte?

-Skjer det noe med motivasjonen til fagstoffet når vi jobber med ulike innfallsvinkler?

-Hvordan synes du det fungerer å jobbe med eldre tekster på ulike måter og sammen med andre?

-Hvordan opplevde du språket i AfftenPsalm? Hvordan var motivasjonen din før lesing?

Og etter? Hvis noe hjalp deg til å forstå teksten bedre, hva var det?

Samtalen

-Fikk du frem din opplevelse av teksten i samtalen?

-Fikk samtalen deg til å tenke over teksten på en annen måte?

-Fungerte samtalen på din gruppe? Fikk alle bidratt og er du fornøyd med egen innsats?

Noe mer du vil tilføye?