

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i begynneropplæring

Mai 2021

Fiction's potential of formation in the beginner training

Skjønnlitteraturens dannelsespotensiale i begynneropplæringen



Ellen Marie Hammer

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven har vært en avslutning på to interessante år på masterstudiet ved OsloMet. Arbeidet har vært krevende, men likevel spennende og utrolig lærerikt. Den verdifulle kunnskapen jeg sitter igjen med tar jeg med meg videre inn i læreryrket.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne i denne studien, for deres åpenhet og engasjement.

Jeg vil også takke mine dyktige veiledere, Jannike Hegdal Nilssen og Knut Ove Æsøy, for alle diskusjonene vi har hatt, og de konstruktive og gode rådene underveis i denne prosessen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til venner, familie og samboer, som har vært tålmodige og kommet med oppmuntrende ord. Jeg setter stor pris på all støtten jeg har fått.

Levanger, mai 2021

Sammendrag

Formålet med denne masterstudien er å undersøke hvordan bruken av skjønnlitteratur i begynneropplæringen kan legge til rette for elevenes danning. Her vil jeg se nærmere på hvordan ulike faktorer som valg av litteratur, sammensetning av didaktiske tilnærminger, lærernes bruk av spørsmål og teknikker underveis i arbeidet, og klassemiljøet kan påvirke utfallet. Samtidig vil jeg gå i dybden på elevenes reaksjoner for å finne ut om tegn til danning kan sies å komme til uttrykk i møte med skjønnlitteraturen.

Problemstillingen jeg skal belyse er; *Hvordan kan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen legge til rette for elevenes danning?*

Teorigrunnlaget gjør rede for dannelsesbegrepet og dets rolle i norskfaget, skjønnlitteraturens potensiale, de fire fasene under forestillingsbygging og de tre didaktiske tilnærmingene benyttet i denne studien; høytlesning, litterær samtale og tekstbasert skriving.

Jeg benyttet en kvalitativ tilnærming, med observasjon og supplerende intervju for å innhente datamateriale. Deltakere i denne studien er elever fra andre- og fjerdetrinn, med deres lærere.

Funnene viser at lærerne la til rette for at elevene skulle stige inn i og bevege seg i tre av fire faser for forestillingsbygging, i samsvar med Judith Langers teori. Samtidig vektla de vekstpedagogikk i form av å veilede dem underveis, men også ved å utfordre dem til å utdype og reflektere videre over egne svar. På den andre siden viser funnene at elever på begge trinn beveget seg inn i og gjennom alle fire fasene. Flere av elevenes uttalelser og handlinger kan tolkes som tegn på danning. De mestret å uttrykke egne tanker, følelser og meninger på en forståelig måte og viste tegn til evner som empati, logisk- og kritisk tenkning. Funnene tyder også på at fjerdeklassingene har kommet lengre i utviklingen, enn andreklassingene.

Studiens funn viser at skjønnlitteraturen er et godt utgangspunkt for å legge til rette for elevenes danning. Den fungerer som en inngang til unike forestillingsverdener og samhandling med medelever gjennom didaktiske tilnærminger og lærernes tilrettelegging.

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine how fiction in the beginner training can facilitate for the pupil's formation. Here I will take a closer look at how some of the factors like choice of literature, the composition of didactic approaches, the teachers use of questions and techniques during the class and the classroom environment can affect the work with fiction and how that can facilitate for the pupil's formation. Simultaneous I want to be able to understand the pupil's reactions and look for any sign of formation that may be present them self when working with this book.

My topic question is this; *How can the use of fiction in the beginners training facilitate for the pupil's formation?*

My theoretical basis explains the formation term and its role in the Norwegian subject, the fictions potential, the four stances during envisionment building and the three didactic approaches used in this study: reading aloud, literary conversation and text-based reading.

I have used a qualitative approach, with observation and complementary interview to extract data. Participants in this study are pupils from second- and fourth grade, with their teachers.

My findings show that the teachers facilitated for the pupils to enter and move through three of the four stances during envisionment building, in accordance with Judith Langer's theory. At the same time, the teachers emphasized the pupil's growth by guiding them as they went, but they also challenged their thinking by encouraging them to elaborate and reflect more upon their own answers. On the other side my findings show that pupils in both classes entered and move through all four stances. Many of the pupil's statements and actions can be explained as signs of formation. They mastered expressing their own thoughts, feelings and opinions in an understandable way, and showed signs of abilities as empathy, logic- and critical thinking. The findings also show that the fourth graders have come further in their development, than the second grades.

The study's findings show that fiction is a good base to facilitate for pupil's formation. It works as an entrance to unique envisionments and cooperation with fellow pupils through didactic approaches and the teachers facilitating.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.2. Formål og problemstilling	2
1.2.1. Begrepsavklaring	2
1.3. Oppgavens oppbygning	4
2. Teorigrunnlag	5
2.1. Danningsbegrepet	5
2.2. Norsk som dannelsesfag	9
2.3. Skjønnlitteratur	14
2.3.1. Faser under forestillingsbygging	16
2.4. Didaktiske tilnærminger	18
2.4.1. Høytlesning	18
2.4.2. Litterær samtale	20
2.4.3. Tekstbasert skriving	26
2.5. Oppsummering	29
3. Forskningsmetode	30
3.1. Kvalitativ tilnærming	30
3.2. Observasjon	32
3.3. Intervju	34
3.4. Valg av deltakere	36
3.5. Valg og analyse av bildebok	38
3.6. Gjennomføring av datainnsamling	41
3.7. Analysestrategi	43
3.8. Forskerrollen	45
3.9. Ethiske overveielser	46
3.10. Validitet	48
3.11. Relabilitet	49
4. Presentasjon av funn	52
4.1. Lærernes tilrettelegging	53
4.1.1. «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden»	53
4.1.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»	53
4.1.3. «Å stige ut og tenke over det man vet»	55

4.1.4. Opptak.....	55
4.1.5. Høy verdsetting	56
4.1.6. Klassemiljø	57
4.2. Elevenes reaksjoner	58
4.2.1. «Å være utenfor og stige inn en forestillingsverden»	59
4.2.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»	59
4.2.3. «Å stige ut og tenke over det man vet».....	61
4.2.4. «Å stige ut og objektivere opplevelsen»	64
4.3. Oppsummering	65
5. Drøfting	67
5.1. Bildebokens bidrag	67
5.2. Høytlesning.....	70
5.2.1 «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden»	71
5.2.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»	73
5.3. Tekstbasert skriving.....	75
5.3.1. Logg	75
5.3.2. Opptak.....	79
5.4. Litterær samtale	80
5.4.1. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»	83
5.4.2. «Å stige ut og tenke over det man vet».....	85
5.4.3. «Å stige ut og objektivere opplevelsen»	89
5.2.4. Opptak.....	91
5.2.5. Høy verdsetting	91
5.5. Klassemiljø	92
6. Konklusjon.....	95
7. Litteraturliste.....	98
8. Vedlegg	101

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Helt fra jeg valgte utdanning har jeg visst at jeg ønsket å arbeide med barn på de laveste trinnene. I den sammenheng har jeg eksperimentert med flere ulike tilnærminger i norskfaget for å fenge elevene på best mulig måte, blant annet ved å benytte skjønnlitteratur. Jeg har alltid syntes skjønnlitteratur har vært en fin og engasjerende måte å nå elevene på, både ved å lese det for kosens del, men også i bruk på forskjellige måter i undervisningen. I retrospekt tror jeg mye av denne utforskningen med skjønnlitteratur ikke har hatt langsiktige, bevisste mål, men bare vært arbeid med litteraturen der og da. Lesing som gjerne har ført til en samtale rundt det som er blitt lest, og vært fornøyd med gjennomføring av denne tilnærmingen. Tidligere har jeg kanskje ikke tenkt over hvilke konsekvenser dette arbeidet kan ha for elevene på sikt, men har i senere tid reflektert over dette. Derfor ønsket jeg å undersøke mer grundig hvilke følger arbeidet med skjønnlitteratur kan gi. Når det kommer til utbytte som følge av skjønnlitteratur har jeg blant annet vært innom tanker om hvordan det kan påvirke elevenes meninger, personlighet, holdninger og oppførsel.

Da jeg skulle velge tema i denne studien, ønsket jeg å velge et tema som engasjerte meg og som jeg ønsket å gå i dybden på. Samtidig ønsket jeg at det skulle være dagsaktuelt. Likevel var jeg mer usikker på hvilket område av arbeidet med skjønnlitteratur jeg ønsket å undersøke, hvilke konsekvenser ville jeg finne ut mer om? Valget falt på danning, da dette begrepet inkluderer mange av de tankene jeg hadde omkring hvilke områder som hadde vært interessant å se nærmere på. I tillegg vektlegges prinsippet om danning i den overordnede delen i LK20, blant annet i form av å gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdannings- arbeids- og samfunnsliv, forstå andre, seg selv og verden og gi elevene muligheten til å utvikle egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Dette gjorde det høyst relevant å forske på tilrettelegging for danning. Mye av fokuset i begynneropplæringen går med til å lære elevene å være elever, og det er her danning kommer inn i bildet. Samtidig som de trer inn i rollen som elever, formes de også som mennesker, både gjennom det faglige og omstendighetene. Som lærer ønsker jeg å kunne støtte elevene i denne prosessen på en måte som kan bidra til deres personlige dannelse. For å gjøre dette må jeg bli mer bevisst på hvordan man kan legges til rette for det på ulike områder.

1.2. Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen kan tilrettelegge for elevenes danning. Tove Thagaard viser til at problemstillingen må være tydelig, og at det vil legge retningslinjer for de metodiske og faglige valgene forskeren foretar i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 46). Med utgangspunkt i dette har jeg formulert en spisset problemstilling, med flere forskningsspørsmål som til sammen skal gi et grundigere svar på problemstillingen. Med tanke på omfanget av dette prosjektet, vurderte jeg det dit at det ville være mest givende å undersøke en spesifikk måte å bruke skjønnlitteratur på, istedenfor å se nærmere på *hvordan* skjønnlitteratur generelt sett kan benyttes. Problemstillingen jeg har utarbeidet har derfor fokus på hvordan en spesifikk bruk av skjønnlitteratur kan legge til rette for elevenes dannelsesprosesser. Utvelgelsen av relevant teori og metodiske valg har blitt gjort med utgangspunkt i problemstillingen, for å best kunne drøfte funnene mine.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å besvare følgende problemstilling: ***Hvordan kan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen legge til rette for elevenes danning?***

I tråd med problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som sammen skal bidra til å belyse ulike sider av problemstillingen og gi et mer spesifikt svar på den.

- *Hvordan kan den skjønnlitterære bildeboken bidra til elevenes danning?*
- *Hvordan legger læreren til rette for elevenes danning i arbeidet med bildeboken?*
- *Hvordan kan tegn til danning sies å komme til uttrykk i møte med bildeboken?*

1.2.1. Begrepsavklaring

Begynneropplæring er et gjennomgående begrep i dette prosjektet, og blir ofte brukt i sammenheng med grunnskolen. Det er et mye brukt begrep, men uten noen fast definisjon. Peder Haug argumenterer for at det ikke er noen klar term, og at begynneropplæringen kan komme i former som skolestart, lese- og skriveopplæring og den første opplæringen i matematikk og engelsk. Han mener begrepet kan avgrenses til det som foregår rundt selve starten av skolegangen, samt de tre til fire første skoleårene (Haug, 2006a, s. 7). Kirsten Palm, Aslaug Andreassen Becher og Eva Michaelsen definerer i likhet med Haug, begynneropplæringen som en overgang fra barnehage, til de fire første årene i skolen. De

mener også at begrepet innebærer alt elevene møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i skolens fag de første skoleårene (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 13). Leif Bjørn Skorpen er enig med både Haug og Palm, Becher og Michaelsen. Han mener også at begynneropplæringen omhandler de første fire årene i grunnskolen (Skorpen, 2009, s. 9). I følge disse teoretikerne kan begynneropplæringen sies å dreie seg om selve skolestarten, samt de tre til fire første årene av skolegangen. De er også enige om at begynneropplæring inkluderer en rekke ulike elementer. Valget mitt om å inkludere andre- og fjerde trinn som deltakere i denne studien ble tatt med utgangspunkt i disse teoretikernes tydelige enighet om hvilke trinn som inngår i begynneropplæringen. Samtidig vurderte jeg det dit at det ville være interessant å se på likheter og ulikheter mellom to trinn med litt aldersforskjell.

Vid forståelse av begynneropplæring

Ifølge Reidun Hoff-Jenssen, Mari Odberg Bjerke og Hilde Wågsås Afdal inkluderer den vide forståelsen av begynneropplæring flere faguavhengige momenter. Disse er knyttet til ferdigheter og kunnskap som ikke er direkte beskrevet i kompetansemålene i fagene, og kan være momenter som å lære rutiner på skolen, være en del av en gruppe og være mer selvstendig (Hoff-Jenssen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 149). Palm, Becher og Michaelsen er enige i denne forståelsen. De mener opplæringen på de minste trinnene ikke bare kan holde seg til mål i læreplanen, men må ta hele eleven i betraktning for å legge til rette for best mulig læring på tvers av fag og temaer (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 26). Innlæringen av mål i læreplanen er viktig, men også sosiale ferdigheter og selvstendighet er nødvendig.

Haug skriver at elevrollen de første årene, først og fremst handler om tilpasning til skolens regler og kultur. Det er mange forventninger til elevrollen, f.eks. at de skal vente på tur og lytte til hverandre (Haug, 2006b, s. 26). Dette kan tolkes som ytre tegn på danning. Videre påpeker Haug at å være lærer i begynneropplæringen utfordrer både de skolefaglige sidene, så vel som de sidene som innebærer oppdragelse. Det vil si at lærerne hele tiden blir stilt ovenfor situasjoner som krever kompetanse både faglig og sosialt (Haug, 2006b, s. 25). Læreren trenger med andre ord kompetanse på ulike felt. I den overordnede delen av LK20 står det at skolen har både et dannings- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Den overnevnte kompetansen kommer derfor til sin rett i begynneropplæringen.

Lære å være elever

Haug understreker at en av de mest åpenbare oppgavene lærerne står ovenfor i begynneropplæringen, er å lære elevene å være elever. Mange elever har vansker med å

mestre rollen som elev umiddelbart ved skolestart, noe som preger mye av klasseromssituasjonen den første tiden. Så fort elevene er i stand til å tre inn i rollen som elev, vil det faglige arbeidet bli enklere (Haug, 2006b, s. 25). I tillegg til at læringen kommer mer i fokus. Videre skriver Haug at for noen lærere er det en vel så stor oppgave å gjøre barnene om til elever, som å drive den faglige opplæringen (Haug, 2006b, s. 26). Dannings- og utdanningsoppdraget er gjensidig avhengig av hverandre, og det å lære å være elever er derfor en viktig del av den balansen. Ettersom denne faktoren kan ha noe å si for elevenes danning, vil den være relevant å ta i betraktning når det gjelder arbeidet med skjønnlitteraturen.

1.3. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er inndelt i seks deler. Etter å ha gått i detalj på valg av tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene i innledningen, følger teorigrunnlaget. Her skal jeg først utdype min forståelse av begrepet danning som ligger til grunn for denne studien, for deretter å gå nærmere inn på hvilken rolle norskfaget spiller for elevenes danning. Etter det kommer en avklaring av det gjennomgående begrepet skjønnlitteratur og de fire fasene under forestilingsbygging. Til slutt i teorigrunnlaget vil jeg gjøre rede for de didaktiske tilnærmingene høytlesning, litterær samtale og tekstbasert skriving.

Det tredje kapittelet består av forskningsmetoden hvor formålet er å gi et helhetlig innblikk i forskningsprosessen som er blitt utført. Her vil jeg blant annet gå i detalj på valg av metodene; observasjon og intervju, valg av deltakere og bildebok, samt forklare fremgangsmåten for innsamling av empiri. I tillegg vil analysestrategien bli beskrevet og forskerrollen og andre etiske overveielser bli reflektert rundt.

Videre vil funnene fra datamaterialet bli presentert og analysert. Her er det utarbeidet to hovedkategorier, og flere underkategorier for å besvare problemstillingen. To klasser, andre- og fjerdetrinn, med hver deres lærer deltok i denne studien.

Deretter følger det en drøftingsdel, hvor jeg ser noen av funnene som ble gjort i sammenheng med problemstillingen, forskningsspørsmålene og aktuell teori fra det teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel to. I tillegg vil jeg inkludere egne tolkninger og betraktninger.

Til slutt vil trådene samles i en endelig konklusjon, samt en avsluttende kommentar.

2. Teorigrunnlag

Hensikten med denne delen av prosjektet er å redegjøre for relevant teori og forskningslitteratur. Dette kapitlet vil tydeliggjøre min forståelse av de sentrale begrepene som ligger til grunn for denne studien. Samtidig vil det legge grunnlaget for de teoridrevne kategoriene og den empiriske delen hvor funnene vil bli sett i lys av teorien. Først vil jeg gjøre rede for danningsbegrepet og hvilken rolle norsk har som danningsfag. Deretter vil jeg se nærmere på begrepet skjønnlitteratur, og tre ulike didaktiske tilnærminger som kan benyttes i arbeidet med skjønnlitteratur i begynneropplæringen.

2.1. Danningsbegrepet

Danning er et vidt begrep som kan defineres på flere ulike måter. På overflaten kan danning oppfattes som manerer i form av å være høflig og vise respekt ovenfor andre mennesker. I et klasserom kan danning tenkes å være gester som å rekke opp hånden, vente på tur og å lytte til medelever og lærere. Til tross for at danning kan sies å komme til uttrykk gjennom handling og samhandling med andre, blant annet når man skriver, leser og snakker sammen, samsvarer dette bare med danningens ytre trekk (Aase, 2005c, s. 36). Videre vil jeg bevege meg lengre bort fra denne dagligdagse definisjonen, og gå mer i dybden med utgangspunkt i Laila Aase sin definisjon av begrepet danning. Her vil jeg i tillegg inkludere tre andre teoretikers teorier; Klafki, Opdal og Hopmann, for å drøfte mulige måter å definere begrepet på, og/eller understøtte det Aase mener. Min forståelse av begrepet, som ligger til grunn for denne studien, er basert på dette arbeidet.

Danning kan sees på som en prosess. Aase er en av dem som i størst grad har tematisert danningsbegrepet i norskfaglig sammenheng. Hun har formulert følgende generelle definisjon av begrepet danning: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensiale og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005d, s. 17). Ifølge henne inkluderer denne definisjonen danning både som prosess, men også som produkt, som er det man vanligvis legger i begrepet i dag (Aase, 2005d, s. 17). Denne definisjonen er som sagt, veldig generell, og Aase har unngått videre utdypelser om tenkemåter, handlingspotensiale og kunnskaper med vilje ettersom dette er detaljer man ikke er enige om

og som blir forklart på ulike måter i ulike samfunn (Aase, 2005c, s. 17). Det er tydelig at denne prosessen foregår i samhandling med andre hvor man kan lære sammen og av hverandre. Oppvurderte kulturformer kan innebære blant annet å forstå sosiale normer, kunne sette ord på hva man tenker og å kunne gjøre seg forstått gjennom å tilegne seg disse egenskapene. Å være i stand til å delta på en kvalifisert måte, kan sies å være produktet i en slik sammenheng.

Teoretikerne bygger på hverandres tanker. Aase får støtte fra filosof, Paul Martin Opdal i at all dannelse kan sies å bestå av de to aspektene dannelsesprosess og resultatet av denne prosessen (Opdal, 2010, s. 21). Det er tydelig at begge disse teoretikerne har hentet inspirasjon fra en teoretiker og dannelsespedagog som har hatt stor påvirkning på hvordan dannelsesbegrepet har blitt formet, Wolfgang Klafki. Her oversatt og gjengitt av professor i pedagogisk filosofi Hansjörg Hohr: «Ifølge den åndsvitenskapelige tradisjonen må en tenke seg dannelse som en prosess som foregår i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer og en verden som ikke er gitt, men fra første stund kulturelt formidlet» (Hohr, 2011, s. 164). Alle stiller med ulikt utgangspunkt til dannelsesprosessen, samtidig som det er individuelt hva som bidrar til dannelse og i hvilken grad det oppnås.

Klafkis meninger om forskjellige dannelsesteorier legger et teoretisk grunnlag for mye av det jeg diskuterer videre. Blant annet vil det komme frem hvordan Aase, Opdal og Hopmann er av samme oppfattelse som Klafki på flere områder når det gjelder formel, materiell og kategorial dannelsesteori, og hvordan de har latt seg inspirere av hans meninger i eget arbeid. På andre områder er de mer uenige og beveger seg med det bort fra Klafkis ståsted. Dette gjelder eksempelvis den tyske pedagogen Stefan Hopmann, og hvordan deler av hans teori kan tolkes som å bygge på formel dannelsesteori. Disse tre dannelsesteoriene, og kanskje spesielt den kategoriale med fokus på vekstpedagogikk vil være gjennomgående i oppgaven. Dette på grunn av at den kan bidra til å kaste lys over situasjoner hvor det foretas ulike didaktiske valg angående lærestoff og arbeidsmåter som kan fremme dannelse. Samtidig kan den fortelle noe om hvor i dannelsesprosessen elevene befinner seg.

Når det kommer til *hvor* og *når* dannelse foregår råder det sterk enighet mellom teoretikerne. Aase understreker at man kan bli dannet i ulike miljøer som hjemmet, utdanning, arbeid, foreninger og gjennom mediepåvirkning (Aase, 2005c, s. 37). Dette får hun støtte i både fra Opdal og Hopmann. Hopmann presiserer at dannelsen foregår hele tiden og endres over tid i møte med mennesker, både gjennom undervisning og på andre arenaer i livet (Hopmann,

2010, s. 7). Samtidig er både Aase og Opdal tydelige på at forskjellen på danning som foregår i samfunnet ellers og danning som foregår i skolen er signifikant. Aase mener skolens dannelsesoppgaver skiller seg ut fra de andre instansene hvor det foregår danning ved at den har tydelige målsettinger om en bestemt danning knyttet til bestemte tradisjoner og kunnskaper (Aase, 2005c, s. 37). I skolen er man mer bevisste på dannelsesoppgavene, enn man er i samfunnet ellers. Danning kan foregå til enhver tid, men foregår kanskje litt mer sporadisk i samfunnet ellers, da det ikke ligger som en konkret målsetting. Opdal påpeker også at skolen er den viktigste dannelsesarenaen på bakgrunn av at noen av hovedoppgavene den har er å fremme perspektivutvikling, øve opp til kritisk tenkning og refleksjon, samt føre til moralsk utvikling gjennom diskusjon og samtale mellom elever (Opdal, 2010, s. 27). Ettersom det er skolen som har hovedansvaret for danning av barn og unge, er det desto viktigere å være bevisste på hvordan det kan tilrettelegges for danning.

Videre er det like stor enighet mellom teoretikerne med tanke på *hvordan* danningen foregår. Opdal mener at ordet «danning», i motsetning til ord som «undervisning» og «forklaring», er et ord som ikke kan knyttes til en bestemt og pedagogisk virksomhet. Ifølge han er ikke danning noe som gjøres i tillegg til å undervise, det må forstås som noe som kan oppnås f.eks. gjennom undervisning (Opdal, 2010, s. 21). I likhet med Opdal, viser Hopmann til at danningen er situasjonsbasert, og ikke noe som gjøres i tillegg. Hopmann mener dannelsespotensialet ligger i møtet mellom elev, lærer og undervisningsopplegg, men at danningen ikke kommer som et direkte utfall av innholdet. Han argumenter for at danning er det som blir igjen etter et slikt møte mellom en bestemt elev og et bestemt innhold (Hopmann, 2010, s. 30). Dette vil si at elevers danning i skolesammenheng skjer gjennom deres møte med undervisningen og læreren. Møtet kan med andre ord bidra til danning, men det er ikke noe som kommer som et direkte utfall av innholdet. Danningen skapes i møtet og det er det elevene, forhåpentligvis, sitter igjen med i etterkant. Likevel har innholdet mye å si når det kommer til å påvirke dette møtet og hvilket utbytte elevene sitter igjen med i etterkant. Hopmann hevder videre at det er individuelt hvilket utbytte elevene sitter igjen med etter et slikt møte, og om danning faktisk forekommer (Hopmann, 2010, s. 33). Det er tydelig at danning ikke er noe som foregår i tillegg til selve undervisningen. Likevel er det ingen garanti for at danning oppnås, uansett hvilken undervisningsform og hvilket innhold som benyttes.

Hvilken *type* undervisning egner seg best for danning? Aase presiserer at det ikke er tilstrekkelig for elever å bare lære om tekstkulturen (Aase, 2005c, s. 37). Man kan lese en bok og skjønne hva den handler om, men av boken kan man også lære f.eks. nye begreper og

uttrykk. Dermed mener hun, på samme måte som Klafki, at den materielle danningsteorien ikke er tilstrekkelig. Denne danningsteorien legger mest vekt på innholdet og preges av en innlæringspedagogikk, som går ut på at man ved å ta inn over seg kulturinnholdet blir dannet, i form av at man har tilegnet seg en bestemt kunnskap (Hohr, 2011, s. 165). Dette kan tyde på at denne danningsteorien har mest fokus på å lære innholdet, men ikke på å bruke det videre. Hopmann hevder at kunnskapen og innholdet må brukes som et verktøy for å fremme elevenes danning gjennom undervisningen. Samtidig kan bare didaktikken benyttes for å avgrense undervisningen på en måte som åpner opp elevenes individuelle vekst (Hopmann, 2010, s. 29). Hans ståsted bygger på Klafkis kategoriale danningsteori, hvor didaktikkens sentrale oppgave er å velge ut innhold som klargjør forhold i undervisningen som skal hjelpe elevene til å utvikle kategorier som tenkemåter, handlingspotensiale og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt. Dette kan gjøre elevene i stand til å erfare verden og handle i den (Hohr, 2011, s. 166). Med andre ord må egnet innhold være på plass, slik at elevene har muligheten både til å lære om noe, men også av det, samt få lov til å ta i bruk det de har lært.

Dette er Aase samstemt med og løfter videre frem at for å kunne forstå og beherske kulturens uttrykksmåter er man nødt til å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte (Aase, 2005c, s. 38). Her viser Aase seg tydelig enig med Klafki. Den kvalifiserte måten er den kategoriale danningsteorien, som krever både materiell og formel danning. Hun skriver også at danning krever bestemte måter å bruke språket på, tenke på og handle i forhold til andre. Språket spiller en viktig rolle ettersom det er grunnleggende for å kunne ta del i danningen i form av å kunne samhandle med andre (Aase, 2005c, s. 37). Dette tyder på at det er viktig at elevene ikke blir redusert til bare mottakere, men at de ved å være delaktige i undervisningen kan gjøre seg opp egne erfaringer og bidra til egen danning gjennom innholdet. Danning som igjen kan føre til at elevene blir kapable til å delta i tekstkulturen.

Hvordan skal man da kunne velge ut innhold som fører til danning? Klafki viser til at hvor verdifullt innholdet er avhenger av hvorvidt det kan tilrettelegges og gjøres meningsfullt for eleven (Hohr, 2011, s. 166). Dette har Aase videreført, og hun er tydelig på at innholdet både må berøre og utfordre elevene for å være dannende (Aase, 2005d, s. 17). Dette stemmer overens med Klafkis kategoriale danningsteori, hvor han hevder det er kategoriene som er bindeleddet mellom eleven og verden. Disse kategoriene åpner eleven for verden, samtidig som de åpner verden for eleven (Hohr, 2011, s. 166). Elevene må med andre ord først ta innover seg og utvikle en forståelse for disse kategoriene, før de kan vende blikket utover og anvende sin forståelse i møtet med nye utfordringer. Dette kan anses som å bevege seg fra

innlærings- til vekstpedagogikk. For å legge til rette for dette mener Klafki at læreren må stille seg spørsmål om hvordan innholdet kan knyttes opp mot elevens hverdag og hvilken betydning innholdet kan ha for deres liv (Hohr, 2011, s. 167). Med utgangspunkt i dette kan læreren både utfordre og utvide elevens erfaringshorisont, som de kan dra nytte av videre.

Hopmann, på sin side anser det generaliserte faginnholdet i læreplanen kun som en måte for å sette i gang prosessen danning i møter i skolesammenheng. Han påpeker også at kompetansen man prøver å lære bort ikke nødvendigvis er knyttet til et spesielt innhold. Kanskje kan kompetansen oppnås på ulike måter, med ulike tilnærminger (Hopmann, 2010, s. 35). Dette kan tyde på at denne teorien bygger mer på Klafkis formale danningsteori. Den formale legger mindre vekt på innholdet, men mer vekt på en vekstpedagogikk og hvilken virkning innholdet har på elevene (Hohr, 2011, s. 166). Det er med andre ord mange faktorer å ta hensyn til i arbeidet med å velge ut passende innhold. Læreren må etter beste evne prøve å velge ut innhold som for noen kan medbringe danning, mens for andre ikke. Det kan også være vanskelig å vite hvor mye man skal vektlegge innholdet, ettersom kompetansen ikke nødvendigvis er knyttet til et bestemt innhold. Utbyttet er uansett individuelt og det er umulig å velge innhold som passer perfekt for alle til enhver tid. Kanskje er det viktigst å ta i bruk innhold som er nøye gjennomtenkt og legge vekt på hvordan det kan benyttes som et verktøy for å tilrettelegge og utfordre elevene.

2.2. Norsk som dannelsesfag

Skolefaget norsk er et stort og omfattende fag som har flere forskjellige hovedoppgaver. Flere teoretikere mener det ligger et særegent dannelsespotensial i norskfaget. Pål Hamre antyder at ettersom størrelsen på faget i grunnskolen er såpass stort, må det bety at både styresmaktene, lærerne og offentligheten kan se og aksepterer at norskfaget spiller en avgjørende rolle for barna og samfunnet når det kommer til kunnskap, ferdigheter og dannelses mål (Hamre, 2017, s. 13). Det er tydelig at norskfaget er et sentralt fag for danning. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på norskfagets posisjon i møtet med språk- og skriveopplæring og hvordan disse grunnleggende ferdighetene kan legge til rette for elevenes dannelsesprosesser, samt ulike hovedoppgaver faget ilegges. Videre vil flere teoretikere sine meninger undersøkes.

Lærestoff og arbeidsmåter

Både lærestoff og arbeidsmåter står sentralt for et dannende norskfag. Dette stemmer overens med Klafkis kategoriale danningsteori, nevnt i 2.1. (Hohr, 2011, s. 166). Hamre er av den mening at fokuset på danning i norskfaget skal ligge på hvilke tekster elevene leser og skriver, men samtidig legitimering i form av hvilke arbeidsmåter som tas i bruk og hvorfor.

Spørsmålet burde alltid være hvilke tenkemåter, resonnement, fortolkninger og refleksjoner norskfaget kan tilby elevene i møte med tekster og egen tekstskapelse (Hamre, 2017, s. 30).

Han legger vekt på at læreren må være nøye med å velge hvilke tekster og arbeidsmåter som tas i bruk og hva disse kan tilby. Aase er enig i dette. Hun mener både lærestoff og arbeidsmåter har betydning for at norskfaget skal kunne være dannende. Hun påpeker samtidig at faget må tilby elevene muligheten til å tenke nye tanker med dypere innsikt og konsekvenser av egne ytringer. Samt tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder. For at selve dannelsesprosessen skal finne sted må møtet mellom fagstoff og eleven foregå på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret (Aase, 2005b, s. 69).

Det kan være vanskelig for læreren å vite hvilke tekster som kan utfordre og berøre elevene. For å skaffe dette grunnlaget er læreren nødt til å undersøke elevenes lese- og forståelsesmåter, for- og fordommer (Aase, 2005b, s. 80). Hovedansvaret for tilrettelegging og utvelgelse av passende innhold og arbeidsmåter faller på læreren, og det er derfor lærerens ansvar å lære elevene å kjenne på måter som kan bidra til gode valg i denne sammenhengen.

Samtidig må arbeidsmåtene utfylle hverandre. Olga Dysthe skriver: «Det er rimelig å tro at ved å bevisst binde sammen lesing, skriving og samtale oppnår en best læringspotensial» (Dysthe, 1995, s. 219). Med andre ord ved å kombinere de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Ifølge Dysthe er det hvordan skriving og samtale blir brukt for å fremme læring, som utgjør et dialogisk klasserom. Den dialogiske undervisningen legger vekt på interaksjon mellom lærer og elever, og elever seg imellom. Både skriving og samtale er integrert i sosial-interaktive læringsmønstre, og samspillet mellom skriving og samtale utgjør en viktig del av det dialogiske (Dysthe, 1995, s. 205). Det dialogiske klasserommet legger til rette for sosialiseringprosessen og lar arbeidsmåtene utfylle hverandre. Samtidig er det viktig å huske, som nevnt i 2.1., at Hopmann hevder danningen ikke kommer som et utfall av en arbeidsmåte eller et innhold, men at det er det som blir igjen etter møtet mellom elev og undervisning (Hopmann, 2010, s. 30). I et klasserom hvor lesing, samtale og skriving benyttes sammen og utfyller hverandre, legges det til rette for elevenes danning.

Muntlige ferdigheter

Ifølge Aase har norskfaget en særegen posisjon som språkfag. Hun understreker at å utvikle språk er å utvikle tanker (Aase, 2005b, s. 69). Språket kan sies å være en slags grunnmur, gjennom språket vil elevene etter hvert bli i stand til å uttrykke seg og kommunisere med andre. Videre presiserer hun at et danningsperspektiv på språkopplæringen innebærer at elevene skal lære seg å tenke kritisk, logisk, konsistent, saklig, dristig og fleksibelt. Hun mener arbeid med argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering kan ha en slik funksjon (Aase, 2005b, s. 76). Denne type arbeid vil styrke elevenes muntlige ferdigheter. I dette får hun støtte av Hamre, han ser på muntlige ferdigheter som en vei inn i mulige dannelsesprosesser (Hamre, 2017, s. 50). Lærestoffet må utfordre eleven for at dannelsesprosessen skal forekomme, i denne sammenhengen kan kanskje språket bidra til at eleven kan stille oppklarende spørsmål som igjen kan hjelpe dem til dypere forståelse, og med det oppnå videre danning. Disse egenskapene ble nevnt i 2.1., og hører hjemme under det Aase kaller oppvurderte kulturformer (Aase, 2005d, s. 17). På sikt vil elevene ved hjelp av språket kunne bli i stand til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Samtidig understreker Dysthe at dersom språk er sentralt i læringsprosessen og formulering er en viktig del av prosessen med å koble ny og gammel kunnskap sammen, er det nødvendig at elevene bruker språket aktivt. Ikke bare gjennom lytting, men de må også få muligheten til å skrive og samtale (Dysthe, 1995, s. 221). Språket er en nøkkel inn til å bli en deltaker i tekstkulturen, men for å oppnå dette må språket brukes aktivt på ulike måter.

Rollen som lytter

I tillegg til at elevene i språkopplæringen skal lære å bruke språket, må de også lære å lytte. Rollen som lytter vil være viktig å innarbeide allerede i begynneropplæringen. Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken viser til at man som lytter både er deltaker og mottaker i en samtale, hvor lytterens oppgave er å ta stilling til det som sies og forsøke å se en sammenheng mellom sine egne og den andres synspunkter. Samtidig kan man gjennom å lytte i en samtale hjelpe hverandre med å utvikle ideer og tanker, lytteren kan bruke den andres ord til å utvikle sin egen forståelse (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56). Å kunne lytte er derfor til hjelp både for en selv, men også for den man lytter til. Anne Kari Skarðhamar skriver at: «Etter at leseren har gjort et alvorlig forsøk på å lytte oppmerksomt, kan han gi respons og utfolde sin egen kreativitet i svaret. Da blir det kommunikasjon» (Skarðhamar, 2011, s. 79). Mye tyder på at rollen som lytter er like viktig som å tilegne seg muntlige ferdigheter for å kunne delta i samtaler med andre på en kvalifisert måte.

Lytting er en nøkkel til interaksjon med andre. Samtalen som følger av aktiv lytting og deltagelse er en verdifull arena for læring konkluderer Atle Skaftun og Per Arne Michelsen. De mener denne arenaen gir elevene muligheten til å utvikle hverdagspråket sitt og få tilgang til språklige ressurser som er vesentlige for å ta plass og hevde seg i samfunnet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 207). Dette stemmer overens med det Aase hevder om at danning krever bestemte måter å bruke språket og tenke på, som nevnt i 2.1. (Aase, 2005c, s. 37). Både språket og lytting er avgjørende faktorer for å kunne ta del i samhandlingen, og gjennom den danningen. Skaftun og Michelsen får støtte av Aase som mener slike interaksjoner med andre er helt vesentlig. Hun skriver at når elevene presenterer sine tanker om teksten, gir de både lærer og medelever innblikk i sin forståelse, noe som åpner opp for forhandling. Elevene får øve seg på å sette ord på egne tanker og kan bli utfordret når deres tolkning møter andre elevers tolkning (Aase, 2005a, s. 107). Med litt øvelse vil lytterrollen gå av seg selv, og fokuset vil skifte mer til å gi respons og bygge videre på andres respons. Samhandling er et viktig og gjentakende stikkord i denne formen for undervisning, som også gjelder når det kommer til interaksjon med andre.

Skriving

Den grunnleggende ferdigheten skrijving har mye å si for danningen i norskklasserommet, dette er Aase og Hamre enige om. Hamre er tydelig på at norskfaget ikke må begrenses til å handle bare om lesing og litteraturredidaktikk. Han mener skrijving er en grunnleggende ferdighet som i større grad bør inkluderes i dannelsesmålene (Hamre, 2017, s. 37).

Skriveprosessen burde derfor vektlegges mer, han får støtte fra Aase på dette feltet som mener at skriveprosessen spiller en viktig rolle i alle typer læringsprosesser. Når elevene skriver er de nødt til å ta i bruk et register av sine menneskelige egenskaper, kunnskaper, språkbruk og vurderinger, og gjennom dette kommer deres dannelsesnivå til syne. På denne måten har skriftspråket en særegen evne til å klargjøre egne tanker og utvikle dem, strukturere kunnskap og undersøke resonnementer (Aase, 2005b, s. 72). Ulike typer tekstbasert skrijving kan derfor hjelpe elevene til å få orden på tankene sine ved å skrive dem ned. Ferdigheten skrijving er med andre ord en nyttig ressurs som det er helt naturlig å inkludere som en del av å utvikle elevenes språk og litterære kompetanse. Skrijving vil også hjelpe elevene på veien til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte.

Klassemiljø

Teoretikerne er opptatt av å utnytte norskklasserommets muligheter for samhandling. Det ligger et unikt dannelsespotensial i å forstå norskklasserommet som en arena for sosial praksis, mener Aase. Mange barn har ikke tilgang til slike samhandlingssituasjoner andre steder enn her (Aase, 2005b, s. 75). Videre mener hun at det ligger dannelsespotensial i slike arenaer med tanke på utvikling, utforskning og fortolkning av både skriftlige og muntlige tekster (Aase, 2005b, s. 69). Denne type sosial praksis er nødvendig, og kan blant annet benyttes til samtale. Dette er Åsmund Hennig enig i, han presiserer at gode samtale er avhengig av god atmosfære i klasserommet (Hennig, 2012, s. 123). Dersom klassemiljøet og elevrelasjonene er dårlige, kan det få store konsekvenser. Mistillit og utrygghet vil hindre elevene i å dele tankene sine og samhandle med andre, skriver Elise Seip Tønnessen (Tønnessen, 2010, s. 52). Dette er Skaftun og Michelsen enige i. De skriver at personlig kjemi mellom elevene eller vrangvillige elever kan ha noe å si for at en samtale spoles (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Klasserommet mister en stor ressurs dersom elevene ikke kan delta i samhandling og lære av hverandre. Det er derfor nødvendig å skape et godt klassemiljø som kan legge til rette for samhandling og rom for å uttrykke seg, som igjen kan bidra til elevenes danning.

Det er lærerens ansvar å skape et klassemiljø hvor elevene føler seg komfortable med å dele egne tanker og meninger. Tønnessen understreker at: «Skal samtalen om litteratur få innhold og kunne utdypes, må den være preget av at de som samtaler med hverandre, møter hverandres replikker og innspill med respekt for ulike oppfatning av teksten» (Tønnessen, 2010, s. 52). Samtaleformen må derfor ufarliggjøres. I tillegg til å kunne lytte til hverandre, må det være rom for å si det man mener uten at elevene skal være redde for at noen synes det de sier er dumt. Dette er Hennig samstemt med. Han skriver at det er viktig at det er rom for å si hva man mener og at alle er i stand til å lytte til hverandre, være åpne for andres perspektiver, kunne respondere saklig og bygge videre på andres innspill. Det er nødvendig at alle bidrar med å etablere et slikt miljø (Hennig, 2012, s. 123). I den forbindelse peker Hamre på at en grunnleggende oppgave i alle fag i skolen, og kanskje spesielt i norsk, er å gi elevene tro på seg selv og egen fornuft. Opplæring i ulike kommunikasjonssituasjoner vekker tungt når det kommer til dette. Å tørre å ta ordet og dele egne tanker krever en trygghet og en grunnleggende tro på seg selv og egne meninger (Hamre, 2017, s. 51). Ved å etablere et godt klassemiljø vil det føles tryggere for elevene å skulle dele tankene sine og tørre å uttrykke seg. Dette legger igjen til rette for at elevene sammen skal kunne skape et miljø hvor alle kan delta i samtalen, og bidra til sin egen og andres danning.

Oppsummering

Det finnes med andre ord flere ulike teorier når det gjelder danning, noen av dem er relativt like, mens andre skiller seg mer ut. I en skolesammenheng kan teoriene få ulike konsekvenser og utfall. I stor grad dreier det seg om å finne en balanse. Dersom undervisningen heller mot den materielle danningsteorien kan elevene risikere å bli en del av en innlæringspedagogikk hvor de bare lærer om noe, og ikke av det. I den andre enden med formal danningsteori, kan det ende opp med at lærestoffet ikke blir vektlagt nok. Samtidig er ikke danning noe som foregår i tillegg til undervisningen, men det som blir igjen etter møtet med lærestoff og lærer. Derfor er det viktig at lærestoffet vektlegges, men også arbeidsmåtene som velges. Det skal i tillegg foregå i en sosialiseringssprosess sammen med andre elever, hvor man kan lære sammen og av hverandre. Det betyr at også klassemiljøet er en avgjørende faktor med tanke på å etablere gode elevrelasjoner og vise hensyn overfor medelever og lærere. Skolens dannelsesoppdrag er stort og avhenger av mange ulike faktorer. Som lærer sitter man på ansvaret for å finne denne balansen med å velge passende lærestoff, hvilke tilnærminger som burde tas i bruk og hvordan man burde tilrettelegge for elevene underveis for at de skal kunne oppnå dannelsesprosesser i møtet med undervisningen.

2.3. Skjønnlitteratur

Skjønnlitteratur er et sentralt begrep i dette prosjektet, hvor jeg ønsker å undersøke hvordan akkurat denne type litteratur kan benyttes for å være dannende i begynneropplæringen.

Skjønnlitteraturen har spilt litt forskjellige roller i skolen og norskundervisningen opp gjennom årene, men i LK20 er den inkludert i kompetansemål på alle årstrinn i grunnskolen. Videre vil jeg se på fordeler med skjønnlitteratur i skolen, og hvilket utbytte den kan gi.

Det er en grunn til at skjønnlitteratur er en egen sjanger. Ruth Seierstad Stokke og Tønnessen viser til at leseren vil ha en annen forventning til hvordan denne type litteratur kan være relevant for deres liv. Slik lesning kan blant annet vise frem alternative virkeligheter, eller gi en kommentar til virkeligheten (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 22). I tillegg til alternative virkeligheter, påpeker Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland at fiktive framstillinger åpner for undring, etablere sammenhenger og bidra med erfaringer man kanskje ikke har tilgang til i eget liv. Videre mener de at man kan få innsyn i andre måter å tenke og handle på, og gjennom denne innsikten utvikle evnen til å forstå oss selv og andre bedre

(Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 15). Skjønnlitterær litteratur kan derfor i stor grad bidra til elevenes læring, kanskje på en litt annen måte enn med andre typer litteratur.

Fordeler

Hva er da fordelene med skjønnlitteratur i skolen? Aase presiserer at en av fordelene med skjønnlitteratur som et utgangspunkt for tolkningsarbeid i skolen, er at den har «tomrom» som elevene selv må fylle inn med egne tolkninger. Disse kan bidra til å skape mening i teksten (Aase, 2005a, s. 112). Eksempelvis, i mange tekster står ikke alt skrevet i klartekst, noe som gjør at elevene selv må lese mellom linjene eller ut fra egne erfaringer fylle inn «tomrommene». Aase sin teori om dette feltet har mange likheter med Wolfgang Iser sine teorier om «tomrom». Han mener det er snakk om «tomrom» ikke bare i teksten, men også hos leseren. Iser, her gjengitt av Gro Ulland og Anne Håland, skriver at den informasjonen som er utelatt fra teksten, skaper «tomrom», disse aktiverer leserens forestillinger og skaper muligheter for å selv legge inn mening ut fra hvordan man selv tolker og forstår (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Forestillingsverdenen vil med andre ord være ulik for alle, den vil være påvirket av våre egne erfaringer og hvordan man tolker og forstår teksten. Iser forklarer dette som «tomrom» hos leseren, som kan ha sammenheng med blant annet alder og tekstkunnskap (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Det at elevene alltid vil ha ulike tolkninger og skape seg unike forestillingsverdener er noe som gjør dette tolkningsarbeidet spennende, spesielt dersom elevene kan dele disse med hverandre. På denne måten kan de få innsyn i hverandres forestillingsverdener og kanskje åpne opp for nye perspektiver for medelevene.

Ulemper?

Stokke og Tønnessen mener derimot at arbeid med «tomrom» er en av utfordringene med skjønnlitteratur, da det kan være krevende for elevene å skulle gå inn i et litterært tolkningsarbeid som innebærer å skulle bygge opp forestillingsverdener, samt prøve å forstå karakterenes følelser og tanker (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 254). I starten kan dette virke overveldende for elevene, da det kan bli mange elementer å skulle følge med på og forstå til enhver tid. Dette vil sannsynlig være utfordrende i starten, men bli enklere etter hvert som man øver på det og leser flere og forskjellige tekster. Aase skriver at elevene i arbeid med slike tekster må tåle at ikke alt er tydelig skildret eller forklart i klartekst (Aase, 2005a, s. 113). Desto mer man leser, gjerne variert litteratur, desto større repertoar vil man ha og kunne ta i bruk i arbeidet med skjønnlitterære tekster. På den måten vil «tomrommet» hos elevene også endre seg. Faren med utfordrende arbeid er at elevene mister motivasjonen og gir opp.

Samtidig ble det nevnt i 2.1. at Aase er tydelig på at arbeidet må utfordre elevene for at det skal være dannende (Aase, 2005d, s. 17). Noe som betyr at det er nødvendig at arbeidet utfordrer elevene, da det på denne måten kan det føre til danning. Selv om tolkningsarbeidet kan være utfordrende, kan utbyttet av å praktisere det være stort.

Utvikle evner

Skjønnlitteratur har muligheten til å utvikle ulike evner hos elevene. Per Thomas Andersen (2011) og Birkeland, Mjør og Teigland (2019) er av samme oppfatning. De mener bruken av skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle elevenes kompetanse når det gjelder å forstå andre og vise empati. Ifølge Andersen spiller skjønnlitteratur en stor rolle når det kommer til utvikling av empati. Fortellinger om andres liv og skjebne gir elevene øvelse i å sette seg inn i og forstå andres følelser, situasjoner og behov, samt kunne se situasjoner fra andres synsvinkel (Andersen, 2011, s. 20). Skjønnlitteratur kan med andre ord benyttes på en måte som kan bidra til elevens utvikling av empati. Birkeland, Mjør og Teigland er enige. De tydeliggjør også at skjønnlitteratur kan hjelpe elevene til å utvikle sin kompetanse i å forstå og vise medfølelse for andre (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 15). Samtidig krever disse ferdighetene øvelse for å mestre. Det kan tyde på at disse teoretikerne er overbevist om at skjønnlitteratur er en ressurs som kan tas i bruk for å hjelpe elevene til å kunne sette seg inn i og forstå andres følelser, kunne se verden fra andres perspektiv, samt gi øvelse i å vise empati ovenfor andre. Dette er alle viktige dannelseskvaliteter.

2.3.1. Faser under forestillingsbygging

Litteraturteoretikeren Judith Langer har utviklet fire faser som er ment å bidra til å forstå hvordan elever bygger opp og anvender forestillingsverdener i møte med litteratur. Langer forklarer at fasene ikke er lineære ettersom elevene kan veksle mellom dem både under lesingen, men også i etterkant gjennom refleksjon eller samtale om teksten (Langer, 2011, s. 17). Disse fasene kan hjelpe læreren til å bedre forstå elevene sin forståelse av en tekst, og i hvilken grad de mestrer å uttrykke seg om den. Den første fasen kaller Langer for «*Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden*». Her begynner leseren å utvikle forestillingsverdenen basert på egne erfaringer, kunnskap, tekstens ytre inntrykk og andre tilgjengelige ledetråder gjennom lesningen. Denne type fase foregår gjerne i begynnelsen av en tekst når man ikke har kjennskap til den, men kan samtidig foregå gjennom hele

leseprosessen hvor det dukker opp noe nytt og uventet eller noe man ikke helt forstår (Langer, 2011, s. 17). I møte med det ukjente stiger elevene inn i denne fasen og begynner å etablere sine egne unike forestillingsverdener gjennom litteraturen.

Videre beskriver Langer den andre fasen som «*Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden*». Her bruker leseren all ny informasjon for å utdype det han allerede vet, og reflekterer over hva det kan bety. Leseren kan også stille spørsmål til karakterens følelser og konsekvenser av det som skjer (Langer, 2011, s. 18). Dette tyder på at ny og gammel kunnskap kobles sammen for å øke egen forståelse, samtidig som leseren bruker den nye informasjonen for å skape et mer detaljert bilde av innholdet. Disse to første fasene kan sammenlignes med den første delen av det Klafki definerer som dobbel åpning, som nevnt i 2.1., hvor elevene åpnes opp for verden (Hohr, 2011, s. 166). Elevene må først lære av litteraturen og tilegne seg kunnskap fra den, før de kan ta den i bruk i eget liv.

I den tredje fasen, «*Å stige ut og tenke over det man vet*» distanserer leseren seg fra den etablerte forestillingsverdenen og bruker den til å reflektere over hva tekstinholdet kan ha å si for eget liv, og hvordan det kan påvirkes av bokens innhold og tema. Elevene mestrer kun å bevege seg innenfor denne fasen dersom de blir berørte av teksten (Langer, 2011, s. 19). Denne fasen kan blant annet påvirke elevenes holdninger. I den fjerde fasen «*Å stige ut av og objektivere opplevelsen*» ligger fokuset på å stille seg kritisk og analyserende til teksten som er blitt lest. Her kobles også teksten opp mot annen litteratur (Langer, 2011, s. 20). I begynneropplæringen kan elevene bevege seg innenfor denne fasen ved å forsøke å tolke, stille kritiske spørsmål eller se sammenhenger i teksten. De to siste fasene kan derimot kobles opp mot den siste delen av Klafkis doble åpning, hvor verden åpnes opp for elevene (Hohr, 2011, s. 166). Etter at leseren i de to første fasene har tilegnet seg ny informasjon og kunnskap gjennom arbeidet med skjønnlitteratur, kan de nå anvende denne i møte med nye utfordringer. Elevene blir åpnet opp for verden gjennom å få en dypere innsikt i hva som finnes. Det de oppdager kan igjen bidra til å skape mening, men også åpne opp for nye undringer og spørsmål som legger til rette for utforskning og vekstpedagogikk.

Alle disse fasene kan være med å fremme elevenes danning. De viser alle ulike grader av hvordan man reflekterer over det man leser. Disse refleksjonene kan fremme danning i form av at elevene forbedrer sin evne til å sette ord på tanker, følelser og meninger som kan hjelpe dem til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Fasene forteller læreren hvilket nivå elevene er på, samtidig som det gir innsyn i hva som kan arbeides mer med for å oppnå videre danning.

2.4. Didaktiske tilnærminger

Etter å ha sett nærmere på hvilke grunnleggende ferdigheter og elementer som er viktige for at norsk skal kunne defineres som et danningsfag i 2.2., vil jeg nå gjøre rede for tre didaktiske tilnærminger som baserer seg på disse elementene og grunnleggende ferdighetene. Muntlige ferdigheter og skriving er sentrale, og vil gå igjen i tilnærmingene *høytlesning*, *litterær samtale* og *tekstbasert skriving*. I denne sammenhengen vil tilnærmingene også bli sett i lys av hvordan de kan benyttes i arbeidet med skjønnlitteratur i begynneropplæringen.

2.4.1. Høytlesning

Høytlesning er en mye brukt didaktisk tilnærming i grunnskolen, kanskje særlig i begynneropplæringen da noen elever ikke kan lese selv enda. Dette gjenspeiles i kompetansemålene både etter andre- og fjerdetrinn i LK20, hvor lytting til ulik litteratur er vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5 og 6). Videre vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner denne tilnærmingen og hvilket utbytte den kan gi.

Hva er fordelene med høytlesning? Tønnessen skriver at høytlesning gir hele gruppen en felles leseopplevelse og et utgangspunkt for felles samtale om litteraturen (Tønnessen, 2010, s. 49). På denne måten blir også de som ikke er flinke lesere mer inkludert. Selv om de kanskje kan lese til en viss grad, kan høytlesningen åpne opp for mer krevende tekster for dem, skriver Tønnessen. Samtidig drar de andre elevene nytte av at de nå kan gå i dialog med enda flere lesere som kanskje har andre erfaringer enn dem selv (Tønnessen, 2010, s. 50). Høytlesning ekskluderer med andre ord ingen, noe som er en fordel for alle.

Hva er ulempene med høytlesning? Hennig er enig med disse fordelene med høytlesning, men han uttrykker også noen bekymringer med denne tilnærmingen. Han påpeker at når læreren velger høytlesning for å skape en felles teksterfaring er det ikke sikkert alle får et like entusiastisk forhold til teksten. Teksten vil nødvendigvis treffe noen bedre enn andre (Hennig, 2012, s. 140). Dette kan by på problemer som følge av Aases mening nevnt i 2.1., om at teksten må berøre og utfordre elevene for å være dannende (Aase, 2005d, s. 17). Å finne en bok som egner seg godt for å lese høyt og på samme tid appellerer til flest mulig elever er hovedutfordringen med høytlesning for hele klassen, konkluderer Tønnessen (Tønnessen, 2010, s. 49). Derfor er det viktig at læreren legger ned en innsats for å sette seg inn i

barnelitteraturen som finnes og gjøre seg kjent med hva som egner seg best for hvem. Disse teoriene samsvarer med Klafkis kategoriale danningsteori, nevnt i 2.1. hvor han mener læreren må gjøre et grundig arbeid i forkant og stille seg spørsmål om hvordan innholdet kan berøre elevene (Hohr, 2011, s. 167). Forarbeid med tanke på kunnskap om aktuell litteratur er en viktig faktor, men som beskrevet i 2.2., løfter Aase også frem forarbeid når det kommer til å skaffe seg innsikt i elevens for-forståelse, lesemåter og fordommer som en annen viktig faktor (Aase, 2005b, s. 80). En av ulempene med høytlesning er at det kan være vanskelig å finne en tekst som egner seg like godt for alle elevene, og at det krever mye tid til planlegging for å finne passende litteratur.

Identifisering

Flere elementer må være på plass i valg av høytlesningsmateriale. Hennig påpeker at det er en forutsetning at elevene får lese eller høre en tekst de kan relatere seg til på ett eller annet vis, slik at det blir enklere for dem å forestille seg og forstå teksten (Hennig, 2012, s. 154). Dette kan blant annet være karakterer, karakterers tanker og følelser, handling, miljø og tema. Tønnessen skriver at en god høytlesningsbok gjerne har et tydelig plott og inneholder personer som både gutter og jenter kan identifisere seg med (Tønnessen, 2010, s. 50). Denne type bøker legger til rette for at flere elever berøres. Videre skriver Hennig at elevene som oftest finner en eller flere personer eller situasjoner å relatere seg til, selv om det ikke umiddelbart virker sånn. Samtalen i lesestoppe eller i etterkant kan derfor til å begynne med se ut til å dreie seg om personlige erfaringer, men etter hvert vil det vise seg at eleven snakker om likevel er relatert til teksten, da gjerne mer indirekte (Hennig, 2012, s. 155). Et eksempel på dette er at en elev oppfatter at en person i teksten har fått et sår, og begynner derfor å snakke om den gangen da hun falt ned fra et tre. Hennig forklarer at dersom elevene ikke identifiserer seg med en eller flere personer i teksten på en eller annen måte er det veldig sannsynlig at de ikke vil finne teksten interessant (Hennig, 2012, s. 157). Dette fremhever viktigheten av at læreren ikke kan velge hvilken som helst bok som høytlesningsbok.

Det er viktig å tenke på at alle skal være inkludert underveis i høytlesningen. Tønnessen skriver at en høytlesningsbok bør leses mest mulig sammenhengende, og at det i starten vil være viktig å få med seg så mange som mulig. Da kan det være aktuelt å legge inn flere lesestopper underveis (Tønnessen, 2010, s. 50). Lesestoppene kan bidra til å gjøre elevene interesserte og fange oppmerksomheten deres, slik at de fortsetter å engasjere seg i lesningen. Ifølge Hennig kan læreren under slike stopper invitere elevene til å reflektere og spekulere over handlingen, personene, miljø, spesielt er dette givende der hvor det er tydelige «tomrom»

i teksten (Hennig, 2012, s. 227). Dette kan hjelpe elevene både til å engasjere seg, men også få en dypere forståelse av teksten. Her vektlegges det å få med seg hele gruppen fra start til slutt, slik at elevene får med seg og forstår teksten. Dette legger et solid grunnlag for tilnærmingen som følger, enten det er en litterær samtale eller tekstbasert skriving.

2.4.2. Litterær samtale

Muntlige ferdigheter og språket utgjør en sentral del av det dialogiske klasserommet, og kan bidra til at elevene oppnår danning som produkt. Disse kan praktiseres i en litterær samtale. Videre vil jeg gå i dybden på hva som kjennetegner den litterære samtalen, og hvordan det kan legges til rette for at den skal kunne fungere på best måte og sette i gang elevenes danningprosesser. Et av kompetansemålene elevene skal kunne mestre etter andre årstrinn er å «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Etter fjerde årstrinn skal de også kunne «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Elementene i disse kompetansemålene vektlegges i den litterære samtalen, og er derfor relevante. Her vil jeg inkludere Aase, Dysthe, Hennig, Håland og Ulland, Skarðhamar og Tønnessen sine meninger.

Den litterære samtalen har flere forskjellige kjennetegn. Den er uten tvil en form for sosialiseringssprosess hvor elevene lærer i samhandling med andre. Aase påpeker at det særegne med litterære samtaler er at man snakker om teksten, altså noe som ligger utenfor oss selv og våre erfaringer. Samtalen bygger imidlertid på at dette er en felles leseerfaring styrt av teksten, men også at deltakerne har forskjellige forståelser av både teksten og verden (Aase, 2005a, s. 110). En slik felles leseerfaring kan komme gjennom både høytlesning og egen lesing. Samtalen i seg selv kan være mer givende dersom elevene er av ulike meninger. Videre skriver Aase at for at elevene skal kunne utvikle seg som språkbrukere og teksttolkere må de våge å delta, tenke nye tanker og forsøke å se sammenhenger (Aase, 2005a, s. 110). Samtidig er dette en arbeidsmåte som kan være utfordrende for noen. Hennig antyder at for noen elever kan den muntlige kommunikasjonsformen fremstå som vanskelig, og som noe de ikke umiddelbart behersker, dette kan føre til at de melder seg ut av samtalen (Hennig, 2012, s. 132). Den litterære samtalen kan med andre ord være en vanskelig arbeidsform å praktisere, og det tar tid og øvelse å bli i stand til å delta på en kvalifisert måte. Her er det mange faktorer som skal klaffe for at denne arbeidsformen skal kunne bidra til elevenes danning.

For å skape en litterær samtale må elevene bli gitt muligheten til å uttrykke meningene sine. Skaftun og Michelsen og Bakke og Kverndokken hevder dialogisk undervisning hviler på en ambisjon om å gi elevene denne muligheten, og at man på denne måten kan regne elevene som medprodusenter av mening i et fellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170; Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58). Muligheten til å uttrykke egne meninger legger grunnlaget for den litterære samtalen hvor elevene i samspill med hverandre og læreren kan få en dypere tekstforståelse. Dysthe viser til at selve kjernen i det flerstemmige og dialogiske klasserommet er å kunne bli i stand til å uttrykke egne meninger, samt benytte seg av andre sine meninger, og motsi eller bygge videre på disse (Dysthe, 1995, s. 208). For å skape en litterær samtale hvor elevene kan skape mening sammen, er det derfor nødvendig at det legges til rette for at elevene får øve seg på å sette ord på egne meninger. I tillegg til å kunne uttrykke dem på en måte som gjør dem forstått av medelevene. Som følge av dette vil elevene også ha større mulighet til å delta aktivt muntlig, og bidra både til sin egen og andres danning.

Elevene har stor nytte av å høre andres tanker og innfallsvinkler. Formålet med en litterær samtale er å diskutere en litterær tekst. Tønnessen påpeker at slike samtaler preges av elevenes reaksjoner på teksten, observasjoner, refleksjoner og spørsmål (Tønnessen, 2010, s. 51). På denne måten får elevene innsyn i hverandres tanker. Aase viser til at læringsmuligheten i arbeidet med litterære tekster ikke bare ligger i egen aktivitet, men at den også gir muligheten til å kunne observere andres tenkning, innfallsvinkler, begrepsbruk og språk (Aase, 2005b, s. 74). Slike situasjoner er en gylden mulighet for elevene til å ikke bare lære av læreren, men også av hverandre. Aase løfter frem nye blikk på en tekst som en måte for å åpne opp teksten for andre elever gjennom perspektiv de selv ikke hadde oppdaget (Aase, 2005b, s. 77). Elevene tenker ulike tanker og kan gjennom deling få høre nye tanker de ikke hadde tenkt på selv. I 2.2. beskrives det hvordan Aase argumenterer for at samtaler som går i dybden, undersøker fortolkninger, begrunner og presiserer utsagn, samt diskuterer ulike meninger er helt nødvendig for videre utvikling og danning (Aase, 2005b, s. 76). Elevene kan lære av hverandre både ved å delta aktivt muntlig og ved å lytte i en litterær samtale.

Kontrolløvelse

En litterær samtale er ikke en kontrolløvelse. Ifølge Tønnessen skal en felles litteratursamtale være en åpen samtale om teksten, hvor alle elevers innspill er velkomne uansett om de likte teksten eller ikke, og ikke en kontrolløvelse (Tønnessen, 2010, s. 52). Dersom samtalen foregår som en kontrolløvelse, vil den etter hvert oppleves demotiverende for elevene. Aase skriver at utgangspunktet for en litterær samtale må være at elevene selv ser verdien av å

delta, det vil de ikke gjøre om samtalen bare er preget av kontrollering av kunnskap (Aase, 2005a, s. 110). Dette tyder på at formålet med en litterær samtale ikke er å kontrollere elevenes kunnskap, men å ha en åpen samtale hvor alle kan delta med sine meninger om teksten. I tillegg må det arbeides for at elevene skal forstå verdien av og hvilket utbytte de får av en slik samtale. Som følge av dette vil kanskje ikke arbeidsmåten oppleves som «noe som bare må gjøres», men noe man kan få noe ut av.

Små grupper eller full klasse?

Når det kommer til formen og fremgangsmåten med litterære samtaler, er det delte meninger blant teoretikerne. Aase og Hennig har to ulike synspunkter på hvordan en litterær samtale bør gjennomføres. Hennig skriver at litterære samtaler innebærer at elever i mindre grupper samles for å diskutere en litterær tekst grundig. Rutinene og prosedyrene kan variere, men hensikten er at elevene sammen snakker om teksten på en opplyst, personlig og reflektert måte (Hennig, 2012, s. 27). Han er tydelig på at samtalen bør foregå i små grupper. I tillegg er han opptatt av at elevene skal velge teksten de skal lese selv, og at samtalen burde foregå i små, midlertidige grupper som bli dannet basert på bokvalget (Hennig, 2012, s. 38). Ifølge han bør altså gruppene variere og endres ut fra elevenes interesser. Fordelen med dette mener han er at flere elever synes det er enklere å diskutere litteratur i mindre grupper, enn i hel klasse. I tillegg til at de opplever samtalen som mer naturlig som følge av at det blir enklere å ta ordet og komme til ordet (Hennig, 2012, s. 57). Sammenlignet med høytlesning hvor det er vanskelig å finne en bok som egner seg for alle, vil elevene her få muligheten til å velge litteratur selv. Da vil det også være naturlig at boken engasjerer dem og med det blir det enklere å snakke om den. Samtidig kan det være enklere for de sjenerte elevene å dele meningene sine. Denne praktiseringen krever at elevene kan lese selv, samtidig som det krever mer av elevene ettersom læreren ikke skal være en del av samtalen i de små gruppene.

Aase derimot, omtaler litterære samtaler som en kollektiv aktivitet, derfor er det nærliggende å tro at det er denne måten hun mener er den beste å praktisere samtaler på. Hun skriver at litterære samtaler er klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og at de har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Samtidig er litterære samtaler en kollektiv virksomhet som er spesifikk for litteraturundervisningen i skolen (Aase, 2005a, s. 106). En av godene med klassesamtaler er at det er flere leseerfaringer å ta av, i motsetning til i små grupper. Håland og Ulland skriver at uansett størrelse på gruppen utgjør samtaledeltakerne et fellesskap for tolkning som kan bidra til flere tolkninger, enn hvis man tolker teksten enkeltvis (Håland & Ulland, 2014, s. 264). Litterære samtaler kan altså

gjennomføres både i små grupper og som klassesamtaler, begge med sine fordeler og ulemper. I små grupper kan det være enklere for elevene å ta ordet og dele responsene sine med hverandre, mens i en klassesamtale kan man ved litt øvelse opprette et fellesskap for tolkning og få høre enda flere perspektiver, enn i en liten gruppe. Kanskje kan man med fordel kombinere disse to, først snakke i liten gruppe, eller med læringspartner, for deretter å snakke sammen i hel klasse.

Lærerens rolle

Det er vanskelig å lage generelle retningslinjer for litterære samtaler. Aase mener at hvilke vilkår som gjelder for å skape den gode samtalen ikke er satt og varierer fra tekst til tekst, samt personlige erfaringer, egenskaper hos de som tar del i samtalen og ytre faktorer som påvirker deltakerne. Derfor kan det være vanskelig å lage generelle retningslinjer for en litterær samtale (Aase, 2005a, s. 109). Det kan med andre ord være vanskelig å legge en nøyaktig plan for samtalen, og utfordrende for læreren å vite hvordan man skal styre samtalen i den retningen som vil gi størst utbytte for elevene. Hennig skriver at læreren må gi rom og tid slik at elevene får uttrykt seg, og de må kunne fange opp og følge opp verdifulle observasjoner, meninger og holdninger i disse ytringene (Hennig, 2012, s. 31). Man vet aldri hvilke responser elevene kommer med, men det er lærerens ansvar å lede dem gjennom samtalen på en god måte. I slike sammenhenger vil det være aktuelt å ta i bruk Dysthe og Skarøhamar sine teknikker og spørsmål for å holde samtalen på rett spor.

Spørsmålstyper og teknikker

Det finnes ulike teknikker som kan hjelpe læreren i arbeidet med å utvikle elevene som gode samtaledeltakere. Lytting er blitt fremhevet som en viktig egenskap hos en samtaledeltaker, mens en annen er å kunne uttrykke seg. Dysthe legger spesielt vekt på det hun kaller *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* i samtaler med elever. Autentiske og åpne spørsmål beskriver hun som redskap for å involvere elevene i undervisningssamtaler, for å utfordre deres tenkning og for å hjelpe dem til å se sammenhenger mellom det de kan fra tidligere og den nye kunnskapen. Dette kan være spørsmål som læreren ikke har noen fasit på, hvor elevene må reflektere selv og de utfordres til å formulere sine egne meninger og verdier. Det er stort læringspotensial i å formulere selv, ettersom dette kan skape økt klarhet og forståelse (Dysthe, 1995, s. 214). Slike spørsmål kan også f.eks. benyttes underveis i høytlesning for å sørge for at elevene engasjerer seg i teksten. Håland og Ulland tilføyer at målet med slike spørsmål ikke er å kontrollere eleven, men å få innsyn i deres meninger.

Eksempelvis gjennom spørsmål som «hvorfors tror du det endte slik?» (Håland & Ulland, 2014, s. 261). På denne måten kan læreren bli bevist på om noen kanskje ikke henger med, eller trenger å snakke mer om noe for å øke forståelsen.

Den andre teknikken kaller hun *opptak*, ordvalget kan kanskje minne om å ta opp noe for å utdype det. Opptak er en nyttig teknikk for å få elevene til å bidra i en underveissamtale, mener Dysthe. Det kan defineres som å inkludere elevenes svar i neste spørsmål, og som følge av dette må eleven reflektere videre på sitt eget svar (Dysthe, 1995, s. 215). Dette kan være spørsmål som f.eks. «hva i teksten er det som får deg til å tro det?», som gjør at elevene må reflektere videre for å komme med en begrunnelse eller utdype svaret sitt.

Videre kommer Dysthe inn på *høy verdsetting*, som er den tredje teknikken. Denne er litt lik den forrige, men mens den forrige er ment å få elevene til å fortsette å reflektere, handler denne mer om å fortsette samtalen i den retningen elevene tar den. Dysthe presiserer at høy verdsetting forekommer når læreren bygger videre på det elevene har sagt, slik at samtalen fortsetter i retning med det de har sagt som grunnlag. Når læreren understreker betydningen av det en elev sier ved å bygge videre på dette, signaliseres det at elevens tanker og ideer er verdifulle. Samtidig må verdsettingen være spesifikk, generell ros har liten verdi og sier ikke noe om hva som er bra (Dysthe, 1995, s. 215). Dette kan blant annet gjøres ved å løfte frem det elevene har skrevet eller sagt senere. Håland og Ulland påpeker: «Ved å be elevene om å grunngi og presisere synspunktene sine, viser en at en tar det eleven har sagt, på alvor» (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Som følge av lærerne tar alle innspill på alvor, viser de også elevene hvordan en god samtalekultur burde være. Dysthe konkluderer med at en kombinasjon av disse tre elementene kan være med å skape engasjement blant elevene ved at de blir dratt inni klassekonversasjonen (Dysthe, 1995, s. 220). Mye tyder på at disse elementene kan bidra til å engasjere og utfordre elevene, samt hjelpe dem til å forstå innholdet. Samtidig kan dette legge til rette et styrket klassemiljø, og for at elevene blir gode samtaledeltakere.

I forlengelse av teknikkene Dysthe vektlegger i en litterær samtale, har Skarðhamar utviklet ulike typer spørsmål som er ment som en støtte for læreren i planleggingen av litterære samtaler. Disse omtaler hun som *identifikasjonsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *overførings-/aktualiseringsspørsmål*. Identifikasjonsspørsmål er tenkt å knytte forbindelsen mellom leseren og teksten, f.eks. «hva ville du gjort hvis du var ...?». Slike spørsmål behøver ikke kunnskap, men appellerer til engasjement og følelser (Skarðhamar, 2011, s. 82). Håland og Ulland skyter inn at denne type spørsmål gjerne benyttes før selve lesingen, i førlesingsfasen (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Slike spørsmål er en fin måte å få med seg alle elevene i

forkant, underveis eller etter høytlesning. Den andre typen kaller Skarðhamar refleksjonsspørsmål. Disse inviterer til resonnement og refleksjon over det som står skrevet i teksten, samt gi mulighet for analyse av innhold og formspråk på elevens nivå. F.eks. «hvorfors var de slemme med henne?» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Her er det også muligheter for å bygge på hverandres svar, kanskje åpnes det for perspektiver en ikke har tenkt på selv. Den tredje typen kalles enten overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål. Disse er ment å hjelpe elevene til å se en sammenheng mellom det fiktive og virkeligheten, f.eks. «tror du dette kunne ha hendt i virkeligheten?» (Skarðhamar, 2011, s. 83). Denne type spørsmål kan hjelpe elevene til å relatere handlingen til eget hverdagsliv.

Observasjons-/hukommelsesspørsmål er en mer omdiskutert type spørsmål. Dette kan være spørsmål som f.eks. «hvor mange griser var det?» Skarðhamar hevder at ved å blande de tre andre typene spørsmål, med slike enkle kan man inkludere både sterke elever og de som trenger litt lengre tid til å tenke. På denne måten inkluderes flere elever, noe som vil virke engasjerende og aktiviserende (Skarðhamar, 2011, s. 83). Hun mener med andre ord at slike spørsmål kan bidra til å inkludere flere elever i samtalen. Astrid Roe advarer på sin side mot spørsmål som er kun ment for å hente ut fakta fra teksten og kontrollere elevenes kunnskap. Hun er tydelig på at slike spørsmål har sin funksjon, men at faren med dem er at samtalen blir omgjort til en mekanisk øvelse i å finne riktig svar, uten å måtte gå dypere inn i teksten. Dersom læreren stiller mange eller bare spørsmål som har en fasit, vil ikke dette vekke noen nysgjerrighet eller interesse hos elevene (Roe, 2014, s. 163). En litterær samtale vektlegger å gå i dybden på en tekst, derfor kan det være mot sin hensikt å bruke observasjons-/hukommelsesspørsmål ettersom disse kan hindre det. Likevel må ikke spørsmålene nødvendigvis forbys, men kanskje begrenses. Samtidig som det er uheldig å bare sikte de inn mot elever som syns det kan være vanskelig å svare på mer utfordrende spørsmål. Spørsmålene kan heller tilpasses de ulike nivåene.

Både Dysthe sine elementer og Skarðhamar sine spørsmål og teknikker er nyttige ressurser i en litterær samtale som kan hjelpe elevene på veien til litterær kompetanse og tekstforståelse. Hopmann mener, som nevnt i 2.1., at dannelsespotensialet ligger i møtet mellom elev, lærer og undervisningsopplegget (Hopmann, 2010, s. 30). Det er tydelig at Dysthe sine teknikker og Skarðhamar sine spørsmål kan fungere som en støtte i litterære samtaler og legge til rette for at det er dannelse som blir utfallet av dette møtet.

2.4.3. Tekstbasert skriving

I likhet med samtale, er skriving en sentral del av den dialogiske undervisning. Som beskrevet i 2.2., vektlegger Dysthe samspillet mellom disse (Dysthe, 1995, s. 205). Behovet for den grunnleggende ferdigheten ble tydeliggjort i 2.2. Flere teoretikere mener tekstbasert skriving er et viktig verktøy i arbeidet med litterære tekster, gjerne i kombinasjon med samtale. Videre skal jeg gjøre rede for hva som kjennetegner tekstbasert skriving med spesielt fokus på det å skrive logg, og hvordan det kan legges til rette for danning ved bruk av den. I læreplanen i norsk i LK20 finnes en rekke kompetansemål som inkluderer skriving, blant annet står det at elevene etter andre årstrinn skal kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Etter fjerde årstrinn skal elevene mestre å «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Her vil jeg inkludere Hennig, Dysthe, Skarøhamar og Michalsen og Skaftun sine meninger.

Det finnes ulike måter å arbeide med tekstbasert skriving i klasserommet. For de litt mindre elevene som ikke er like skrivekyndige enda kan det være aktuelt å tegne eller lage tankekart. Skaftun og Michelsen mener tankekart er en nyttig strategi både for å fange opp det man har lest, men også for å representere det man vil skrive (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 212). En av de kanskje mer utbredte måtene å arbeide med tekstbasert skriving på, er å skrive leselogg. Slike logger finnes i ulike former, men felles for dem alle er at de alltid er åpne og undrende, og ikke lukket og konkluderende (Hennig, 2012, s. 207). En logg kan skrives både underveis i egen lesning ved å ha den liggende ved siden av teksten og notere ned tanker og refleksjoner, men den kan også skrives i etterkant av selve lesningen eller etter en litterær samtale. Ulike typer tekstbasert skriving har forskjellige fordeler og ulemper.

Loggen er først og fremst et hjelpemiddel for elevene selv. Hennig viser til at dette er en mulighet til å skrive ned umiddelbare tanker og reaksjoner på en tekst uten at det trenger å være systematisk. Dette gjør det enklere for dem å kunne videreformidle egen respons og det de har lest eller hørt til andre elever. På denne måten får teksten en hensikt, uten at hva og hvordan de skriver blir vurdert (Hennig, 2012, s. 203). Dette stemmer overens med Aases tanker om at skriftspråket kan klargjøre og utvikle egne tanker, som nevnt i 2.2. (Aase, 2005b, s. 72). Samtidig kan denne type uformell skriving kan gjøre det enklere for elevene å organisere og strukturere tankene sine. Dysthe påpeker at uformell skriving som ikke blir evaluert kan oppleves trygt (Dysthe, 1995, s. 216). Elevene kan skrive med det språket de har,

såfremt de forstår det selv og kan videreformidle det, og uten at noen skal bedømme det som har blitt skrevet. Videre mener Hennig at skriveprosessen kan hjelpe elevene til å sette ord på problemer som oppstår i møte med teksten, samt klargjøre, utvikle og problematisere både det de har lest og hvordan de har respondert på det (Hennig, 2017, s. 181). Dette kan bidra til bedre dialog i klasserommet og økt tekstforståelse, som følge av at elevene har fått tid til å tenke og skrive ned tanker og spørsmål i forkant.

Lærernes føringer og bruk av hjelpetekster

Læreren har en viktig rolle med tanke på tilrettelegging for skriving av logg, ettersom dette kan bidra til i hvor stor grad elevene får utbytte av den. Hennig skriver at det er nødvendig å legge klare føringer for *hva* en leselogg er, *hvordan* den kan utføres og *hvorfor* den er nyttig, før de tas i bruk som et verktøy. Det er til god hjelp for elevene om de forstår hvordan loggen kan være nyttige for dem selv (Hennig, 2017, s. 183). Dersom de selv blir beviste på utbyttet de får, vil det ikke oppleves som noe man «bare må gjøre». Føringene hjelper også elevene til å vite hva de burde fokusere på og hva de burde og ikke burde inkludere i loggene sine.

I startfasen av loggskrivning vil elevene ha god nytte av hjelpetekster. Dette er tekster som er ment å hjelpe elevene til å komme i gang med skrivingen. Hjelpetekster kommer i ulike former, og har både fordeler og ulemper. Hennig skriver at hjelpetekster blant annet kan være lister, påbegynte setninger og spørsmål som kan fungere som en starthjelp for elever som står fast eller trenger hjelp til å komme i gang. Samtidig som de kan bidra til at elevene beveger seg bort fra bare gjenfortelling i loggene (Hennig, 2012, s. 208). Kanskje kan hjelpetekster bidra til at elevene etter hvert utvikler grundigere forståelse for handlingen og personer i teksten de leser. Videre påpeker Hennig at ulempen med slike hjelpetekster er at de kan hindre elevene i å tenke andre tanker og gjøre det vanskeligere for dem å oppfatte andre deler av teksten, den kan også gi overfladiske svar (Hennig, 2012, s. 208). I slike tilfeller mener han det er viktig at læreren tydeliggjør hva en hjelpetekst er, hva dens funksjon er og hvilke begrensninger den har. Samtidig kan ikke elevene bli avhengige av hjelpetekstene, læreren bør oppfordre elevene til å etter hvert prøve å bevege seg mer bort fra hjelpetekstene og tenke selv (Hennig, 2012, s. 208). Mye tyder på at hjelpetekster kan hjelpe elevene i gang med å skrive ned og sortere tankene sine, men at de har sine begrensninger. Ved at læreren diskuterer dette med elevene kan de bli bevisste på hjelpeteksters styrker og svakheter.

Deling av logg

Det er flere grunner til at det kan være nyttig å la elevene dele loggene sine med hverandre. Først og fremst mener Hennig en av fordelene med å skrive logg og få tankene sine ned på papiret, er at det kan bli enklere for elevene å ta ordet i klasserommet. Å skrive om teksten og egen lesning gir rom og tid til å tenke litt, og setter dermed leserens respons og refleksjoner inn i tryggere rammer (Hennig, 2012, s. 204). Samtidig kan dette også være en metode for elevene å bli tryggere på egne tanker, slik at det blir enklere for dem å dele dem. I 2.2. peker Hamre på dette som en av skolens viktigste oppgaver, nemlig å gi elevene troen på seg selv og egen fornuft (Hamre, 2017, s. 51). Arbeidet med logg kan være en faktor som hjelper elevene med å få troen på meningene sine ved at de får rom og tid til å tenke og forberede seg på å dele dem med andre. Videre påpeker Hennig at dersom elevene får muligheten til å dele loggene sine med læringspartner eller i små grupper, kan de presentere og diskutere de delene i teksten de har skrevet om (Hennig, 2017, s. 182). Det er enklere å lufte tankene sine for en medelev eller liten gruppe, enn for hele klassen. Dersom elevene får muligheten til å diskutere tankene sine med noen på forhånd av en klassesamtale, vil de kanskje oppleve å få mer troen på egne tanker og det blir enklere å dele dem i plenum.

Etter å ha skrevet logg og delt den med læringspartner eller noen medelever, antyder Hennig at det kan være lærerikt å la parene eller gruppene fortelle om det de har snakket om i plenum. Dette er en gylden mulighet for alle til å se ulike lese måter, andre perspektiver og andres tanker (Hennig, 2017, s. 182). Han tilføyer at elevene i en klassesamtale får muligheten til å dele eventuelle spørsmål de måtte ha med medlevert og lærer, som kan hjelpe dem til å forstå teksten bedre (Hennig, 2017, s. 181). Dette vitner om at loggen ikke er målet i seg selv, den kan forstås som et hjelpemiddel for å oppnå litterær kompetanse. Skarðhamar mener at elevene gjennom tekstbasert skriving vil få en dypere innlevelse i og forståelse av tekstens karakterer, konflikter og tematikk, både ved å skrive om det selv, men også ved å dele det de har skrevet med andre (Skarðhamar, 2011, s. 88). Mye tyder på at skriving av logg kan hjelpe elevene til å bli tryggere på sine egne responser. Dette kommer godt med i samtalen ettersom alle da har større mulighet til å høre medelevers forskjellige tanker og perspektiver, og samtidig kanskje få en dypere forståelse av teksten.

Tekstbasert skriving som verktøy bør benyttes i samspill med andre verktøy. Hennig viser til at et samspill mellom de grunnleggende ferdighetene muntlig, lesing og skriving er helt sentralt i arbeidet med litterære samtaler og for å få samtalen til å fungere. Etter hvert som elevene mestrer litterære samtaler til en viss grad, vil det være nyttig å veksle mellom disse

ferdighetene. På denne måten kan arbeid med muntlig kompetanse utvikle skriving, og skrivingen kan utvikle de litterære samtale (Hennig, 2012, s. 202). Ulike arbeidsmåter vil derfor være aktuelt i dette tilfellet. Skarðhamar har samme oppfattelse, hun mener tekstbasert skriving kan fungere som en forlengelse av den litterære samtalen, eller som elevenes responser på en litterær tekst. Målet er å utvikle litterær tekstforståelse og språklig uttrykksbevissthet (Skarðhamar, 2011, s. 88). Tekstbasert skriving er ofte aktuelt under eller etter den litterære samtalen. Dysthe konkluderer med at skriving i seg selv er et viktig redskap for læring, men at læringspotensialet øker når skriving blir brukt i samspill med samtale (Dysthe, 1995, s. 203). Dette understreker at en kombinasjon av skriving og samtale vil være optimalt for å utvikle elevens ferdigheter, men også for å forbedre litterær tekstforståelse og språklig uttrykksbevissthet. Variasjonen av arbeidsmåter vil med andre ord legge til rette for at elevene skal oppnå dannelsesprosesser gjennom møtet mellom dem og undervisningen.

2.5. Oppsummering

For å oppsummere teorigrunnet, kan det se ut til at alle disse didaktiske tilnærmingene hver for seg har mulighet til å legge til rette for at elevene skal oppnå dannelsesprosesser. Likevel tyder mye på at kombinasjonen av dem øker sannsynligheten for å bidra til elevers danning betraktelig. Samtidig har det blitt kastet lys over skjønnlitteraturens potensiale i undervisningen, og det er tydelig at denne type litteratur med fordel kan anvendes for å gjøre elevene til aktive deltakere hvor de kan bidra til egen danning. Det har også kommet frem at danning ikke er noe som gjøres i tillegg til undervisningen, men kan ses på som et integrert element. Dette til tross, er det mange faktorer som skal stemme overens i prosessen med tilrettelegging, for at elevene skal sitte igjen med danning som utbytte etter møtet mellom dem, medelever, lærer og undervisningsopplegg. Personlige dannelsesprosesser er aldri en selvfølge, men det kan legges til rette for at de skal forekomme. Denne tilretteleggingen kan blant annet være å benytte skjønnlitteratur gjennom en kombinasjon av de didaktiske tilnærmingene og ulike spørsmål og teknikker nevnt i dette teorigrunnet.

3. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen og valg jeg har tatt underveis i prosessen, som ligger til grunn for dette prosjektet. Her vil jeg presentere metodene som er blitt brukt, de valgte deltakerne og den valgte bildeboken. Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og hvordan analysen ble utført. Deretter vil jeg reflektere rundt rollen som forsker og etiske overveielser som den medfører, før jeg til slutt vil diskutere kvaliteten ved denne studien.

3.1. Kvalitativ tilnærming

Prosjektets tema og innfallsvinkel har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Formålet med denne studien var å undersøke hvordan bruken av skjønnlitteratur i begynneropplæringen kunne legge til rette for elevenes danning. Med utgangspunkt i dette formålet, fant jeg ut at det var mest hensiktsmessig å gjennomføre forskningen med en kvalitativ tilnærming. Valget falt på denne tilnærmingen ettersom den innebærer metoder jeg mente kunne bidra til innhenting av mest mulig relevant empiri på en effektiv måte.

Første steg i denne studien var å finne og sette seg inn i relevant teori. Her var det et bevisst valg fra min side å inkludere teori som har lærerutdanningen som målgruppe, blant annet når det gjaldt bildebokteori, ettersom denne type teori er vinklet mot barn og skoleelever. Etter å ha satt meg inn i og teori og lagt teorigrunnlaget, valgte jeg å inkludere begge lærerne som skulle være deltakere i prosjektet, i en planleggingsfase hvor vi sammen kom frem til hvordan undervisningsopplegget skulle legges opp. Deretter ble selve datainnsamlingen gjennomført ved hjelp av observasjon og supplerende intervju. Ved bruk av observasjon hadde jeg selv muligheten til å være tilstede og gjøre meg opp egne erfaringer om det som ble sagt og gjort i klasserommet. Og med supplerende intervju av lærer i etterkant, kunne jeg få enda dypere innsikt i situasjonene under observasjonen, samt lærernes hensikt med spørsmål og teknikker de tok i bruk underveis. I etterkant av innsamlingen startet arbeidet med å gjennomgå og velge ut relevant empiri. Med utgangspunkt i teorigrunnlaget ble de viktigste funnene inndelt i kategorier og analysert. Funnene besvarte forskningsspørsmålene, som til sammen ga et mer spesifikt svar på problemstillingen. Funnene ble deretter drøftet, og endte i en konklusjon.

May Britt Postholm skriver at kvalitativ forskning innebærer å sette seg inn i og forstå deltakernes perspektiv ved å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2020, s. 17). Ved å være tilstede i elevenes naturlige kontekst, altså deres eget klasserom, hadde jeg større mulighet for å få en forståelse av deres perspektiver på skjønnlitteraturen som ble benyttet, samt innsikt i hvilket dannelsespotensiale den har. Dersom jeg hadde hentet elevene ut av deres naturlige kontekst, hadde de kanskje ikke følte seg like trygge på å dele det de gjorde, som de gjør i sitt eget klasserom. Videre skriver Postholm at forskerens blikk blir farget av ens teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer. Teorien kan samtidig gi retning for forskningsarbeidet (Postholm, 2020, s. 17). Forskningen i denne masteroppgaven er teoridrevet. Med utgangspunkt i teori jeg har inkludert om dannelsesbegrepet, skjønnlitteratur og de didaktiske tilnærmingene, hjalp den kvalitative tilnærmingen meg til å innhente empiri som støttet opp under eller motsa teorigrunnlaget. Videre i metoddelen vil jeg forsøke å synliggjøre de elementene som har påvirket mitt blikk som forsker, ved å gjøre rede for valgene som har blitt gjort i løpet av prosessen.

Thagaard påpeker at: «Det er et mål at de kvalitative forskningsoppleggene er fleksible slik at de ulike sider av prosessen kan påvirke hverandre» (Thagaard, 2018, s. 28). Ettersom mitt prosjekt er teoridrevet, hadde jeg teorigrunnlaget stort sett på plass allerede før jeg dro ut for å hente inn datamateriale. Likevel har denne fleksibiliteten i arbeidet tillatt meg å arbeide med flere ulike deler av oppgaven parallelt, og veksle mellom dem som det har passet meg. Jeg har hele tiden forholdt meg til teorigrunnlaget mitt, men jeg har hatt rom for å legge til ny teori underveis, samt endre planene og justere på problemstillingen. Dette har kommet godt med i situasjoner hvor det har dukket opp nye elementer som jeg har måtte ta stilling til. Blant annet leste jeg og inkluderte ny teori i etterkant av innsamling av empiri, problemstillingen har blitt justert underveis, ulike forskningsspørsmål har blitt utarbeidet, endret og noen fjernet, i tillegg gikk jeg tilbake og reviderte deler av metodekapitlene i etterkant av selve analysen ettersom det da var enklere å beskrive det som var blitt gjort.

Designbasert forskning

Med en såpass spesifikk problemstilling, ønsket jeg å være deltakende i planleggingen av undervisningsopplegget, slik at jeg kunne forsikre meg om at jeg fikk muligheten til å observere skjønnlitteratur i bruk i klasserommet, og i tillegg kunne besvare problemstillingen. Med problemstillingen ønsket jeg å undersøke *hvordan* bruk av skjønnlitteraturen kunne legges til rette for elever i begynneropplæringen sin danning. Det er her designbasert forskning kommer inn i bildet. Denne metoden lot meg teste problemstillingen min i praksis.

Arthur Bakke og Henriette van Eerde hevder at hensikten med designbasert forskning er å utvikle teorier om læring, og de tilnærmingene og ulike verktøy som er designet for å støtte denne type læring (Bakke & Eerde, 2015, s. 437). Målsettingen med denne studien var å i samarbeid med lærerne utarbeide et undervisningsopplegg bestående av tilnærminger som svarer med det teoriene i dag hevder. På denne måten kunne jeg teste de teoriene som allerede finnes i praksis. Dersom funnene viser tydelige dannelsenaspekter som en følge av dette opplegget, er det mulig at min forskning kan være med å tilføye mer eller utdypet kunnskap til de allerede eksisterende teoriene på dette feltet. Dette prosjektet kan med andre ord være med å utvikle de teoriene som allerede finnes om hvordan man kan benytte seg av skjønnlitteratur i begynneropplæringen på en måte som kan tilrettelegge for elevers danning. Dette var en av grunnene til at valget falt på designbasert forskning.

I tillegg var jeg interessert i måten designbasert forskning blir utført på. De skriver at fremgangsmåten går ut på å hente inn og lese relevant teori, finne frem til egnede oppgaver, diskutere sammen hvordan man skal gå frem, lage hypoteser og deretter teste disse (Bakke & Eerde, 2015, s. 441). Her skiller mitt prosjekt seg litt fra denne metoden, da jeg ikke skulle teste ut flere hypoteser, men ønsket å få innsikt i elevenes opplevelse i møte med dette undervisningsopplegget og denne bildeboken. Ved å benytte meg av denne type forskningsprosess hadde jeg muligheten til å teste ut og observere ønskede tilnærminger og bruk av bildebok i praksis. Om jeg skulle gjennomført det helt i tråd med hvordan Bakke og Eerde definerer designbasert forskning, hadde neste steg vært å analysere, endre hypotese og testet på nytt flere ganger før man kommer frem til et endelig resultat (Bakke & Eerde, 2015, s. 438). Dette var ikke formålstjenlig for mitt prosjekt. Jeg ønsket å teste og observere et undervisningsopplegg med skjønnlitteratur i bruk, og se hvordan dette kunne legge til rette for elever i begynneropplæringen sin danning.

3.2. Observasjon

I dette forskningsprosjektet har jeg tatt i bruk to metoder for å samle inn nødvendig datamateriale som kan hjelpe meg i søket etter svar på problemstillingen min. Den ene er observasjon, og det er ved hjelp av denne metoden jeg i hovedsak har innhentet empiri. Det var naturlig å velge observasjon som hovedmetode, ettersom denne type metode tillot meg som forsker å være tilstede og gjøre meg egne tanker og erfaringer om det som foregikk og det deltakerne sa og gjorde. I dette tilfellet var deltakerne lærerne, og elevene i deres klasser

på andre- og fjerdetrinn. Thagaard definerer observasjon som en vitenskapelig metode som innebærer at man studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakerne utfører (Thagaard, 2018, s. 63). Denne type innsyn krever at man selv er tilstede i klasserommet.

Gjennom observasjon hadde jeg større sjanse for å få innsyn i hvordan elevene reagerte og uttrykte seg i møte med skjønnlitteratur i begynneropplæringen. Som følge av planleggingsfasen visste jeg hvilke tilnæringer som ville bli tatt i bruk, og kunne derfor fokusere på å observere hvordan de didaktiske tilnærmingene og lærernes ulike spørsmål og teknikker la til rette for danning, samt hvordan elevenes reaksjoner i form av handlinger, uttalelser og kroppsspråk uttrykte tegn på danning. Postholm viser til at observasjon kan hjelpe forskeren til å fange opp både den sosiale og fysiske konteksten, samt kroppsspråk (Postholm, 2020, s. 59). Disse elementene hadde det vært svært vanskelig å få innsyn i ved f.eks. bare et intervju om temaet. En annen ulempe med intervju er at deltakerne kan fortelle at de gjør noe, men gjør noe annet i praksis. Elevenes alder var også en avgjørende faktor for at intervju ikke var den mest effektive innsamlingsmetoden. Det kan være vanskelig for yngre barn å beskrive og reflektere rundt et tema i en intervjusituasjon.

Ikke-deltagende observatørrolle

I forkant av observasjonen bestemte jeg meg for å innta en ikke-deltagende observatørrolle. Katrine Fangen forklarer at denne type observatørrolle innebærer at forskeren kun observerer, uten å involvere seg i samhandlingen selv (Postholm, 2020, s. 77). Tanken var at utenom å presentere meg selv og mitt prosjekt, skulle jeg kun sitte bakerst i klasserommet å observere økten. Jeg vurderte det slik at dette var den graden av deltagelse som kunne gi meg best overblikk over det som foregikk, og dermed gi meg mest brukbare data. Uten min innblanding underveis trengte elevene bare å forholde seg til lærer og medelever som vanlig, dette opprettholdt den naturlige konteksten. Dersom jeg hadde vært mer deltagende underveis, ville det også blitt vanskeligere å notere ned det som skjedde der og da. Fangen påpeker at det er sjeldent man velge en gang for alle hvor mye man skal delta og at graden av deltagelse kan variere (Fangen, 2010, s. 72). Derfor var jeg til tross for observatørrollen jeg hadde valgt, forberedt på litt uformell småprat både med lærer og elever både før- og etter gjennomføringen av observasjonen. Elevene var interesserte i meg og hvorfor jeg var der og ønsket å snakke med meg, det gjorde det naturlig for meg å delta i samtaler med dem.

Feltnotater

Underveis i observasjonene mine valgte jeg å skrive feltnotater. Det er både fordeler og ulemper med det, i likhet med f.eks. videoopptak og lydopptak. Fangen beskriver feltnotater som en teknikk som forvandler forbigående hendelser som kun eksisterer et øyeblikk til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som kan vurderes om og om igjen (Fangen, 2010, s. 102). Jeg valgte å skrive feltnotater, da jeg mente dette ville virke mindre forstyrrende ovenfor elevene, enn f.eks. et videoopptak. I tillegg gav det meg muligheten til å notere ned alt jeg observerte og alle tanker jeg hadde omkring det som skjedde og som ble sagt underveis. Notatene har jeg kunne vurdere gjentatte ganger i ettertid. Jeg valgte å ikke benytte meg av noe ferdigstilt observasjonsskjema, da jeg ikke ville bli for knyttet til det, men heller ha muligheten til å skrive ned alt som måtte falle meg inn underveis. En av ulempene med feltnotater er at de bare representerer en liten bit av det som faktisk foregikk i klasserommet, og som jeg fikk ned på papiret. Fangen viser til at feltnotatene er et viktig redskap for å opparbeide en analytisk forståelse, altså en forståelse som overskrider den umiddelbare forståelsen (Fangen, 2010, s. 103). Feltnotatene var med andre ord en god støtte for meg både under datainnsamlingen, men også under analyseringen.

3.3. Intervju

Jeg har som sagt valgt å benytte meg av to metoder for å samle inn datamateriale, hvor den første er observasjon, mens den andre er intervju. Jeg ønsket å inkludere intervju som et supplement til observasjonene. Thagaard påpeker at: «Intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2018, s. 53). Samtidig som jeg observerte og gjorde meg opp en mening om hva som foregikk under økten, ønsket jeg også å høre lærernes tanker om det samme. Observerte og tenkte de det samme som meg? Lærerne kjenner i tillegg klassene sine godt i forhold til meg, og ville derfor kunne ha en dypere forståelse av det som foregikk.

I et intervju har lærerne også muligheten til å utdype mer om egne hensikter for hvordan tilnærmingene ble presentert, tidsbruk på hver enkelt tilnærming og spørsmål og teknikker som ble brukt. Selv om dette er interessant for meg og gir meg mer innsikt, ønsket jeg at det skulle oppleves givende også for lærerne. Thagaard skriver at personer som blir intervjuet kan oppleve det som en mulighet til å reflektere over de temaene som blir tatt opp og gi dem mer

innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 26). Dette prøvde jeg å legge til rette for ved å være en interessert lytter, samt dele egne tanker om det jeg hadde sett, slik at det hele forløp som en jevnbyrdig samtale. Dette gjorde jeg også da jeg ønsket at denne interpersonlige situasjonen skulle være både lærerik og givende for begge parter. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver et intervju som en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Dette ønsket jeg å oppnå i intervjuene.

Det ble ikke benyttet lydopptaker under intervjuet, noe som var et bevisst valg fra min side. Dette hadde både fordeler og ulemper. Da jeg bare valgte å ta notater underveis i intervjuet tok dette tid, og det oppsto noen pauser hvor deltakeren måtte vente litt mens jeg noterte ferdig. Lærerne mente dette var positivt, ettersom de hadde intervjuguiden foran seg og fikk mer tid til å tenke over spørsmålene mens jeg skrev. På en annen side hjalp notatene meg til å fokusere, både under observasjonene og intervjuene ettersom jeg måtte vurdere og reflektere over det jeg observerte før jeg skrev det ned, samt ta stilling til hvordan det skulle skrives ned. Noe ble notert ned i stikkordsform, mens noen utsagn vurderte jeg dit at det ville være mest relevant å notere ned som direkte sitat.

Halvplanlagt, formelt intervju

Med utgangspunkt i formålet om å få høre lærernes tanker om det som foregikk, var det naturlig å gjennomføre intervjuene som halvplanlagte, formelle intervju. I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt noen spørsmål der de fleste var basert på lærernes tanker om bildeboken, tilnærmingene og forhold jeg antok jeg ville observere under økten og ønsket at lærerne skulle utdype. Samtidig ville jeg være åpen for at læreren hadde egne tanker og refleksjoner de ønsket å dele. Postholm benevner denne type intervjuform som halvplanlagte, formelle intervju ettersom det ikke nødvendigvis gir svar på alle de forberedte spørsmålene, men som kan gi annen informasjon gjennom andre tema som blir tatt opp (Postholm, 2020, s. 72). Dersom det var noe jeg overså eller ikke la merke til under observasjonene, hadde jeg da muligheten til å få en del informasjon som jeg kanskje ikke hadde fått hentet ut selv, eller ikke hadde forestilt meg på forhånd. En av ulempene med denne type intervju, er at dersom jeg ikke fikk svar på det jeg lurte på der og da, hadde jeg ikke flere muligheter til å få svar, da jeg bare var på skolen den dagen. På en annen side er det mulig jeg kunne henvendt meg til lærerne på mail hvis jeg lurte på noe mer i etterkant, men det var ikke noe vi hadde diskutert.

Intervjuguide

Kvale og Brinkmann definerer en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet, og som enten kan være en rekkefølge av formulerte spørsmål, eller inneholde noen temaer som skal dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det er med andre ord ingen fasit på hvordan den skal utformes, og kan derfor utformes som det passer deg. Jeg valgte å strukturere min intervjuguide (Vedlegg 3) som en rekkefølge av formulerte, mest mulig åpne spørsmål. Ved å unngå ja/nei spørsmål og heller anvende åpne spørsmål, håpet jeg å oppnå at deltakerne måtte reflektere mer og komme med utdypende svar. Dette var som sagt spørsmål jeg hadde forberedt på forhånd som jeg tenkte kunne være aktuelle etter observasjonene, men som det ikke nødvendigvis var behov for, eller som jeg regnet med å få svar på. Spørsmålene var mest ment som en pekepinn på hva jeg ønsket å ta opp i løpet av intervjuet dersom de ikke ble direkte besvart av læreren underveis i samtalen.

Det ble benyttet ulike typer spørsmål under intervjuene. Kvale og Brinkmann viser til at: «Spørsmålene bør være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Det var viktig at spørsmålene mine var forståelige for læreren, da jeg ikke ønsket å sette verken dem eller meg i en utilpass situasjon, samtidig som jeg ønsket at de skulle kunne få forklart seg uten avbrytelser. Under intervjuet sto både oppfølging- og oppklaringsspørsmål sentralt, da jeg ønsket å gå i dybden på temaene vi snakket om, samt unngå misforståelser underveis. Slike spørsmål kan ikke forberedes på forhånd av et intervju. Postholm skriver at denne type spørsmål tar utgangspunkt i deltakerens responser på spørsmålene (Postholm, 2020, s. 80). På denne måten vil intervjuet foregå som en samtale mellom to parter, hvor man sammen kan gå i dybden på temaene som tas opp.

3.4. Valg av deltakere

Fangen understreker at målet med utvalgsprosedyren i kvalitativ forskning ikke er å oppnå statistisk representativitet, men snarere å finne et godt eksempel, enten et ekstremtilfelle eller et mer typisk tilfelle (Fangen, 2010, s. 55). Jeg er av den mening at den utvelgingsprosessen som ble anvendt i dette prosjektet har gitt meg typiske tilfeller som har vært hensiktsmessig for mitt forskningsspørsmål, selv om dette utvalget ikke er representativt for en populasjon.

Ifølge Thagaard kjennetegner kvalitative studier som oftest et begrenset antall personer eller enheter (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg besluttet at to klasser var nok for å nå de analytiske

målene jeg hadde for prosjektet. Derfor inviterte jeg to klasser og deres respektive lærere til å delta i min studie. Klassen på andretrinn besto av 26 elever, mens den på fjerde trinn besto av 23 elever. Disse klassene ble utvalgt ettersom de begge var i begynneropplæringen, og med litt aldersspenn. Dette ga meg muligheten til å sammenligne hva skjønnlitteratur hadde å si for danning på to ulike trinn i begynneropplæringen. Klassene som deltok var fra samme skole.

Det lille utvalget gjorde det desto viktigere for meg å benytte en utvelgingsprosess som var hensiktsmessig for mitt prosjekt. Dataene som ble innsamlet måtte være relevante og kunne analyseres slik at de ga meg en forståelse av det jeg studerte. Jeg har i min studie anvendt det Thagaard benevner som *strategisk utvelging*. Denne prosessen baserer seg på å systematisk velge personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I mitt prosjekt var jeg på utkikk etter veldig spesifikke elementer som jeg ønsket å undersøke, derfor var det nødvendig for meg å selektere deltakere som hadde spesielle kvalifikasjoner, som f.eks. at de arbeidet med begynneropplæringen. Som følge av dette ble rekrutteringen av deltakerne basert på selvseleksjon, i og med at jeg selv valgte ut deltakerne. Dette benevner Thagaard som *tilgjengelighetsutvalg*, hvor utvalget er strategisk av de samme grunnene som nevnt over, i tillegg til at deltakerne er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56). Deltakerne i min studie ble valgt fordi de hadde de spesielle kvalifikasjonene jeg ønsket å undersøke, samtidig som jeg valgte dem fordi de var tilgjengelige for meg i ønsket tidsrom.

Likevel kan et lite utvalg også by på ulemper. Thagaard mener det kan oppstå en skjevhet som følge av denne utvelgingsprosessen og et lite utvalg (Thagaard, 2018, s. 57). Man må ha et distansert, kritisk blikk og reflektere over de valgene man selv, og deltakerne gjør. Hva med de som ikke blir valgt til å delta? Ved å velge ut et fåtall deltakere, kan man kanskje gå glipp av verdifull informasjon fra andre potensielle deltakere. På en annen side, hvorfor takker noen ja til å være med? Kanskje takker de ja av den grunn at de føler seg trygge på slike situasjoner og føler de mestrer dem. Ville det vært mer verdifullt å observere noen som føler seg mindre trygge? Dette er spørsmål man kan reflektere over, men jeg tror det alltid vil eksistere en form for skjevhet med denne type utvelgingsprosess.

3.5. Valg og analyse av bildebok

For å besvare problemstillingen og som en del av den designbaserte forskningen ble valg av litteratur en del av metoden. I tillegg til at boken måtte være skjønnlitterær, måtte den også ha dannelsespotensiale og passe for elever i begynneropplæringen. Valg av bok hadde mye å si for datamaterialet som ble samlet inn, ettersom skjønnlitteraturen elevene arbeidet med la grunnlaget for dette. Ettersom dette prosjektet er siktet inn mot begynneropplæringen, falt valget på å ta i bruk en bildebok naturlig. Både på grunn av den visuelle støtten elevene får underveis i lesningen, men også fordi bildebøker kan fungere som gode samtalestartere. Samtidig ville dette gi meg som forsker et innblikk i hvordan samme bildebok fungerte på to ulike trinn. I forkant av planleggingsfasen hadde jeg valgt ut fem bildebøker, alle med forskjellige tema, men som jeg mente hadde dannelsespotensiale og som kunne passe for flere aldersgrupper. Lærerne og jeg valgte sammen *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Denne boken handler om en krokodille med navn Johannes Jensen. Han føler seg annerledes enn alle andre, men han vet ikke helt hvorfor. I løpet av boken forsøker han å gjøre endringer, men ingenting hjelper. Mot slutten av boken møter han dr. Fjeld. Ved å diskutere det å være annerledes med han, kommer Johannes Jensen frem til at det kan være fint å være annerledes og slår seg til ro med dette. Videre vil jeg analysere bildeboken for å få innblikk i hvordan den kan bidra til å fremme danning, samt forklare nærmere hvorfor valget falt på denne boken.

Når det kommer til definisjonen av en bildebok er teoretikerne av samme mening. Birkeland, Mjør og Teigland definerer bildeboken som en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende, og oppslagene samlet utgjør en estetisk helhet (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 98). *Johannes Jensen føler seg annerledes* er stort sett oppdelt i enkeltsider, og ikke oppslag som dekker to sider. Disse sidene består av enten et heldekkende bilde med flere detaljer eller Johannes Jensen i flere positurer mot hvit bakgrunn. Denne oppdelingen av oppslag gjorde det enklere å skanne dem inn og vise en side av gangen på skjermen under høytlesningen. Lærerne mente også at mengden tekst på hver side gjorde at den egnet seg godt som høytlesningsbok, da den ville gi elevene mer tid til å tenke selv, samtidig som de fikk «lese» bildene. Åse Marie Ommundsen benevner dette samarbeidet mellom verbaltekst og bilde for å formidle en tekst, som en ikonotekst (Ommundsen, 2018, s. 156). Det er tekst på hver side, men ikke mye, på det minste er det bare en setning, og det er aldri mer enn sju. Likevel får de frem det nødvendige, f.eks. hvordan Johannes Jensen føler seg og hva som foregår, mens bildene forteller resten.

Bildene, i motsetning til teksten, forteller leserne hvordan Johannes Jensen, de andre karakterene og omstendighetene ser ut. Birkeland, Mjør og Teigland viser til at bildene og teksten tilhører ulike tegnsystem, og har derfor ulike muligheter og begrensninger for hva og på hvilken måte de kan formidle noe til leseren på. Dette kalles affordans (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 114). Bildene og teksten i bildeboken fokuserer på de elementene de best kan formidle, og utfyller på denne måten hverandre. Noen steder forteller bilde og tekst det sammen, mens andre steder kan bildene og teksten fortelle forskjellige historier. Denne type samspill mellom tekst og bilde definerer Birkeland, Mjør og Teigland som avløsningsprinsippet, ettersom ord og bilde avløser og utfyller hverandre (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 119). Avløsningsprinsippet går igjen gjennom hele bildeboken. Blant annet står det aldri i klartekst at Johannes Jensen er en krokodille, dette kommer bare til uttrykk gjennom bildene. Johannes Jensen kan ikke forstå hvorfor han er annerledes, men leseren kan gjennom bildene se at han er en krokodille, mens alle rundt han er mennesker.

Dersom elevene ikke har kjennskap til bildeboken fra før, og de ved inngangen av arbeidet med den kommer med innspill om forsiden eller ikonoteksten, vil de befinne seg i fasen «*Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden*» (Langer, 2011, s. 17). Alle fasene er blitt gjort rede for i 2.3. Disse innspillene kan tolkes som at elevene forsøker å skape egne forestillingsverdener, samtidig som de bruker de tilgjengelige ledetrådene for å prøve å forstå hva denne boken handler om. Allerede her kan det oppdages tegn som kan tolkes som danning, hvor elevene setter ord på egne tanker.

Bruken av avløsningsprinsippet var en av grunnene til at vi syntes bildeboken var aktuell å ta i bruk. Birkeland, Mjør og Teigland viser til at bruken av dette prinsippet krever en årvåken leser for å få med seg den viktigste informasjonen både fra tekst og bilde (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 121). Det ville kreve at elevene fulgte med, tolket underveis og gjorde seg opp egne meninger om hva som foregikk. I 2.3. kommer frem hvordan Iser sin teori om «tomrom» både i teksten og hos leserne, forklarer hvordan disse «tomrommene» i skjønnlitteraturen kan være en styrke (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Disse «tomrommene» legger til rette for at leseren kan fylle dem inn med egne tolkninger for å skape mening i teksten. Dersom elevene mestrer dette befinner de seg i den fasen Langer definerer som «*Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden*» (Langer, 2011, s. 18).

Avløsningsprinsippet i bildeboken kan bidra til å engasjere elevene i oppbygningen av sine unike forestillingsverdener. Samtidig mente lærerne og jeg at avløsningsprinsippet og «tomrommene» i bildeboken kunne bidra til at elevene selv fikk sette ord på det som skjedde

ved å bruke egne erfaringer og fantasi. Dette stemmer også overens med denne fasen, hvor gammel og nye kunnskap kobles sammen for å få en dypere forståelse av innholdet.

Dersom elevene befinner seg i denne fasen hvor de forsøker å utvikle sin forståelse av teksten, vil det legge et grunnlag som kan føre til en samtale hvor elevene får dele egne reaksjoner, innfallsvinkler og refleksjoner, samt observere hvordan andre tenker og forstår teksten. I tillegg vil kanskje noen av elevenes perspektiver og forestillingsverdener kunne bidra til å åpne teksten enda mer for andre elever. Danning er en sosialiseringsprosess, og i denne sammenhengen kan elevene i samhandling hjelpe hverandre til å få en bedre tekstforståelse, samtidig som alle disse prosessene kan bidra til å fremme danning.

Temaet i *Johannes Jensen føler seg annerledes* er det å føle seg annerledes, og føle at man kanskje ikke passer inn. Mot slutten av boken innser Johannes Jensen at det er helt greit at alle ikke er helt like og at man skal være stolt av den man er. Dette var en av hovedgrunnene til at lærerne ønsket å ta i bruk denne bildeboken, da de mente dette var et tema som ikke bare passet bra på deres eget trinn, men at det også ville fungere på begge alderstrinn. Samtidig er temaet noe de aller fleste elevene kan kjenne seg igjen i og forstå, mange av elevene vil nok kunne identifisere seg med Johannes Jensen. På denne måten kan både temaet, bildene og verbalteksten i samspill i bildeboken hjelpe elevene til å se verden fra andres synsvinkel og utvikle forståelse og empati for andres situasjon. Andersen påpeker at å kunne forestille seg hvordan noe oppleves for andre, er å regne som en grunnleggende ferdighet (Andersen, 2011, s. 22). Lærerne og jeg mente at denne bildeboken var ideell for å gi elevene trening i og utvikle disse evnene. Evnene uttrykker kanskje ikke danning i seg selv, men de er essensielle for at elevene skal kunne oppnå dannelesprosesser.

Ved valget av bildebok vektla vi også hvor godt vi mente elevene kunne kjenne seg igjen i den. Vi kom frem til at temaet i *Johannes Jensen føler seg annerledes* og hovedkarakteren ville være noe elevene kunne identifisere seg med. Dette bygger på det Hennig skriver om at det er en forutsetning at elevene kan relatere seg til teksten, da dette vil gjøre det lettere for dem å forstå og forestille seg den (Hennig, 2012, s. 154). Dette ble beskrevet i 2.4.1. Ettersom flere av elevene med stor sannsynlighet vil kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med dette temaet, vil de bevege seg inn i fasen «Å stige ut og tenke over det man vet» (Langer, 2011, s. 19). Dersom elevene mestrer å relatere det de lærer av boken til eget liv, er de innenfor denne fasen. Kanskje kan de forstå temaet å være annerledes og sette ord på hvordan de selv og de rundt er annerledes, samt dele tanker om hvordan det føles å være annerledes. Er det greit? Ensomt?

Elevene som identifiserer seg med boken, berøres også av den. Det blir i 2.2. forklart hvordan Aases er tydelig på at møtet mellom lærestoff og elev må foregå på en måte som berører, men også utfordrer eleven for at dannelsesprosessen skal finne sted (Aase, 2005b, s. 69). For at elevene skal mestre å sette ord på tanker og følelser omkring temaet er det helt nødvendig at de berøres av innholdet. Dersom elevene berøres av innholdet, vil det også kunne påvirke holdningene deres. F.eks. hvis klassen i diskusjon blir enige om at å være annerledes er helt greit, vil kanskje enkeltelevers holdninger også påvirkes i den retningen. Samtidig vil de av de samme grunnene utfordres på dette området, for de må kunne uttrykke seg på en måte som gjør dem forstått. Disse kvalitetene inngår i det Aase kaller oppvurderte kulturformene, som nevnt i 2.1. (Aase, 2005d, s. 17). Å kunne bruke språket til å uttrykke seg er et danningstrekk.

Dersom elevene foretar en form for tolkning av teksten i bildeboken, beveger de seg innom fasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen» (Langer, 2011, s. 20). Denne fasen forekommer mer sjeldent, men det er ikke umulig. Kanskje kan de sammenligne og kommentere enkelte hendelser i boken, eller stille kritiske spørsmål til det som foregår. En annen mulighet er at de kobler det de har leset opp mot andre tekster de har lest eller egne opplevelser.

Valget falt med andre ord på denne bildeboken av flere ulike grunner. Først og fremst mente lærerne og jeg at *Johannes Jensen føler seg annerledes* kunne gi elevene stort utbytte, og bidra til elevenes danning. Vi mente boken la til rette for at elevene fikk snakke om et viktig tema, men også muligheten til å utvikle evner som logisk tenkning og empati. Samtidig vurderte vi det slik at flere elever ville kjenne seg igjen i bildeboken og som følge av dette kunne uttrykke seg om den. På denne måten kunne de få verdifull trening i å formulere egne meninger på en forståelig måte. Dette ville også legge til rette for at elevene kunne være aktive muntlig og delta i samhandlingen med de andre elevene. I arbeidet med bildeboken kan elevene gi uttrykk på danning gjennom disse oppvurderte kulturformene.

3.6. Gjennomføring av datainnsamling

I denne delen av prosjektet vil jeg gi en kort beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamlingen. Formålet med dette er å gi et mer helhetlig innblikk i forskningsprosessen som er blitt utført, og om hvordan det planlagt undervisningsopplegget utspilte seg i praksis.

Planleggingsfase

Etter å ha kommet i kontakt med lærerne som ønsket å være deltakere i mitt prosjekt, avtalte vi å møtes for å planlegge økten sammen. Jeg gikk inn i dette møtet med flere teoribaserte forslag for hvordan undervisningsopplegget kunne gjennomføres for å tilrettelegge for elevenes danning. Under planleggingen fortalte jeg hva jeg var ute etter å observere og ønsket å høre deres innspill på hvilke tilnærminger de mente egnet seg og hvordan vi kunne bygge opp opplegget på en god måte. Dette gjorde jeg da lærerne kjenner klassene sine bedre enn meg, og ville derfor ha forkunnskaper og innsikter om nivået i klassen og hva som fungerer og ikke fungerer for dem. Vi ble enige om at høytlesning var den beste måten å formidle bildeboken på, og for å sørge for at alle fikk den med seg. I forkant av gjennomføringen kopierte jeg bildene i boken inn på datamaskinen, slik at lærerne kunne vise dem på skjermen underveis i lesningen. Dette definerer Agnes-Margrethe Bjorvand som genuin lesning, som innebærer at vi leser verbalspråket og bildene sammen (Bjorvand, 2012, s. 72). På denne måten kunne elevene se bildene lettere og mer effektivt underveis, enn hvis lærerne hadde gått rundt og vist frem bildene til hver enkelt.

I samråd bestemte vi også at elevene skulle skrive en individuell logg mellom høytlesningen og samtalen. Dette mente lærerne ville gjøre det enklere for elevene å delta i samtalen. Selv om jeg ønsket at lærerne skulle lese samme bildebok og ha mest mulig likt opplegg, var jeg forberedt på at det måtte justeres etter nivået i klassene. Læreren i andretrinn uttrykte at det ville være for vanskelig for elevene å skrive flere fulle setninger selv, og vi valgte derfor å la dem lage logg i form av tankekart. De fikk utdelt et ark med bilde av bokens forside midt på arket. Læreren på fjerdetrinn derimot mente de kunne skrive mer utfyllende logger på egenhånd, og de fikk derfor utdelt et linjert ark.

Når det gjelder den litterære samtalen, ble vi enige om å ha en samtale om bildeboken i etterkant av at elevene først hadde delt loggene sine med en partner. Dette også for å trygge elevene på å snakke i klassen. Planen for undervisningsopplegget (Vedlegg 4) ble skrevet ned og kopiert opp til begge lærerne. Undervisningsopplegget som ble planlagt er uten tvil noe lærerne kunne planlagt og gjennomført alene, de trengt ikke en forsker for å få det til. Derfor er dette noe både andre lærere kan benytte seg av, men også andre forskere kan gjenskape. Denne planleggingsfasen var mest for min del med tanke på min problemstilling.

Gjennomføring

Etter planleggingsfasen avtalte jeg dato og tidspunkt for observasjonene og intervjuene med lærerne. Her stilte jeg meg fleksibel, slik at de kunne velge tidspunkt ut fra hvor lang tid de ønsket på å forbedre opplegget og når det passet for dem. Først besøkte jeg andretrinn, økten jeg observerte var på 90 minutter. Fem dager senere besøkte jeg fjerde trinn. På begge trinn gikk gjennomføringene som planlagt med tanke på tilnærmingene og rekkefølgen av dem. Nivået på de to klassene var overraskende likt på noen punkter, mens på andre punkter skilte de seg mer fra hverandre. Dette gjorde det enda mer interessant å skulle sammenligne og analysere. De supplerende intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av observasjonene, noe som gjorde at både jeg og lærerne hadde økten friskt i minne. Etter å ha intervjuet lærerne renskrev jeg notatene mine fra både observasjonene og intervjuene, slik at jeg fikk med flere detaljer i datamaterialet.

3.7. Analysestrategi

Ifølge Postholm er datanalyse en prosess hvor forskeren får mening ut av de innsamlede dataene, denne prosessen innebærer at helheten blir oppdelt og analysert i deler. Hensikten med dette er ikke nødvendigvis å forstå de ulike delene hver for seg, men å få en bedre forståelse for hvordan delene kan bidra til en dypere, mer helhetlig forståelse av det som forskes på (Postholm, 2020, s. 105). I dette prosjektet vil analysen av de ulike funnene bidra til å belyse problemstillingen fra ulike vinkler. Videre vil jeg beskrive hvilke analysestrategier jeg har valgt for å analysere mitt datamateriale og hvorfor. Samt forklare hvordan jeg har gått frem i arbeidet med analysen.

Dette prosjektet har fra starten av vært teoridrevet. Teorien har vært sentral gjennom hele forskningsprosessen, både når det gjelder utviklingen av problemstillingen, planleggingen av undervisningsopplegget, hvordan jeg observerte økten og i analysearbeidet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i *teoretiske analyse* som analysestrategi. Postholm definerer denne type forskning som at forskeren tar utgangspunkt i og analyserer ved hjelp av teori (Postholm, 2020, s. 100). Både under selve observasjonene og intervjuene, men også da jeg gjennomgikk datamaterialet i etterkant påvirket teorigrunnlaget hvordan jeg observerte og analyserte de ulike uttalelsene og handlingene. Teorien ble en del av min subjektivitet og fungerte som et filter jeg kunne observere og analysere gjennom, samtidig som jeg i større grad kunne

distansere meg fra situasjonen og se den med nye øyne. Hovedjobben med å analysere datamaterialet fant sted i etterkant av innhentingene, men allerede under observasjonene valgte jeg å notere ned detaljer som jeg tolket ut fra observasjonene underveis. F.eks. tolket jeg flere spørsmål lærerne stilte som teknikken *opptak*, dette ble notert ned og analysert i etterkant.

I løpet av analysearbeidet av datamaterialet støtte jeg på et dilemma jeg måtte ta stilling til. Da jeg analyserte tolket jeg og vurderte det elevene hadde sagt og gjort, men hvordan skulle jeg forholde meg til lærernes uttalelser? Jeg måtte finne ut hvilken rolle mine observasjoner spiller sammenlignet med lærernes sine. Ettersom vi hadde ulike vurderinger av enkelte situasjoner, kom jeg frem til at jeg i tillegg til å tolke elevenes reaksjoner, også måtte tolke lærernes. Ikke fordi jeg trodde at lærerne løy, eller fordi jeg ikke stolte på deres vurderinger. Jeg ønsket bare å vite hvorfor de hadde oppfattet noe annerledes og hva det kunne bety at de «så» noe annet enn meg. Et eksempel på dette var da jeg vurderte det som at elevene på fjerdetrinn ikke identifiserte seg like mye med bildeboken som andreklassingene gjorde. Læreren i denne klassen derimot hadde et helt annet inntrykk enn meg, hun mente mange hadde kjent seg igjen i boken uten at de nødvendigvis uttrykte det verbalt. Det var interessant at vi hadde lest situasjonen så ulikt, men ved å tolke hennes uttalelse i denne sammenhengen fikk jeg forståelse for at hun kanskje hadde «sett» elevenes identifisering bedre enn meg. Dette kan skyldes at hun kjenner eleven bedre enn meg, noe som ble en stor fordel for meg i intervjuene ved å få høre deres tanker om de samme situasjonene.

Kategoriene

Da jeg i ettertid av gjennomføringen gikk igjennom og analyserte datamaterialet mitt var det to sentrale deler som skilte seg ut; *lærernes tilrettelegging* og *elevenes reaksjoner*. Disse satte jeg som to hovedkategorier, og de ble utgangspunkter for flere teorigrevne underkategorier. Den første kategorien *lærernes tilrettelegging* inkluderer underkategorier som fokuserer på hvilke faser lærerne la til rette for at elevene skulle bevege seg inn i, samtidig som den vektlegger ulike teknikker og spørsmål som lærerne benyttet seg av. Sammen gir disse underkategoriene et oversiktlig bilde av hvordan læreren la til rette for elevens danning i arbeidet med *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Den andre kategorien *elevenes reaksjoner* består av hvordan elevene reagerte i møte med bildeboken, og hvordan de ga uttrykk for at de beveget seg innenfor ulike faser av forestillingsbygging. Ved å kategorisere elevenes reaksjoner inn i ulike faser, ble det enklere å tyde tegn på danning som kan ha kommet til uttrykk. Kategoriene er blitt utarbeidet for å gi en dypere forståelse av denne studien og gi svar på problemstillingen. Funnene som blir presentert og vektlagt i kategoriene,

er de som etter min mening egner seg best for å belyse forskningsspørsmålene. Ettersom observasjonene var mest omfattende, er det naturlig at disse opptar mest plass. Her blir det deltakerne har sagt og gjort gjenfortalt for å gi et utfyllende innblikk i situasjonene. Samtidig vil jeg inkludere intervjuene som et supplement, for å få oversikt over lærernes tanker bak gjennomføringen, ulike vurderinger de har gjort og hvordan de har observert og forstått de samme situasjonene som meg.

3.8. Forskerrollen

Ved inngangen av dette prosjektet ønsket jeg å bli oppmerksom på hvilke krav som stiltes til meg som kvalitativ forsker, og hvordan jeg på best måte kunne imøtekomme disse og andre generelle utfordringer. Blant annet skulle det tas mange valg underveis; hvor mange deltakere jeg skulle ha, hvilken teori skulle inkluderes, hvilke funn skulle fremheves. I tillegg er forskeren nødt til å få til et samarbeid med deltakerne. Videre vil jeg reflektere over min rolle som forsker og ulike utfordringer jeg har måtte ta stilling til i dette prosjektet.

Postholm beskriver forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet, og at det derfor må beskrives. Hun er også tydelig på at forskeren ikke kan legge bort sin forforståelse, men heller burde bli mer bevisst på den (Postholm, 2020, s. 128). I tråd med dette vil jeg nå forsøke å klargjøre min subjektivitet for meg selv og leseren. Jeg startet utdanningen min med fireårig grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn. Deretter gikk jeg videre med en master i skolerettet utdanningsvitenskap med fagforydypning i begynneropplæring. Ved siden av utdanningen har jeg arbeidet som vikar i grunnskolen de siste sju årene, og har i den sammenheng vært innom mange forskjellige elevgrupper og utfordringer. Erfaringsbakgrunnen jeg entrer forskningsfeltet med kan gi både fordeler og ulemper for min forskerrolle, blant annet vil mine yrkeserfaringer mest trolig ha gjort meg i bedre stand til å kommunisere informasjon om prosjektet mitt til elevene, samtidig som det kan ha gjort det enklere for meg å samarbeide med og forstå lærernes perspektiver. I tillegg vil den i stor grad ha påvirket hvordan jeg har observert og forstått situasjonene i klasserommet, her kan de samtidig ha farget mitt syn av det som foregikk i form av at jeg tolket situasjoner ut ifra egne erfaringer og ikke teori.

Mange detaljer måtte avklares i forkant av prosjektet. Postholm skriver: «I kvalitative studier må forskerens rolle avklares før forskningsarbeidet tar til, slik at de ulike partene vet hvordan de skal forholde seg til hverandre» (Postholm, 2020, s. 126). Jeg ønsket at vi skulle ha et profesjonelt samarbeid, og bevisstgjorde meg derfor på at jeg var der som forsker, og ikke

vikar. Jeg deltok i den sosiale sammenhengen, men under planleggingsfasen og intervjuet tok jeg en ledende rolle som uttrykte at nå er jeg ikke kollega, men forsker. På denne måten kunne lærerne vite hvordan de skulle forholde seg til meg. Da jeg presenterte prosjektet mitt for klassene var jeg tydelig på at jeg bare skulle sitte bak i klasserommet, og at de skulle late som at jeg ikke var der og oppføre seg som vanlig. Til tross for noen vendte hoder og blikk i starten, tolket jeg det som at de etter hvert glemte mitt nærvær og oppførte seg som vanlig.

Som forsker hadde jeg et ønske om å opprettholde en moralsk ansvarlig forskningsatferd som jeg kunne stå inne for. Kvale og Brinkmann forklarer at moralsk ansvarlighet er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å gjøre rede for funnene mine så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig. Samtidig har jeg prøvd å gjøre prosessen og resultatene så tilgjengelige for kvalitetssikring som mulig.

3.9. Etiske overveielser

Ved å velge en kvalitativ tilnærming med metoder som observasjon og intervju, fulgte det også et stort ansvar når det kom til å overholde både lovpålagte retningslinjer og etiske prinsipper man må ta stilling til. I arbeidet med menneskelige prosesser er det viktig å ta hensyn til de menneskene både i og rundt forskningsprosessen. Postholm viser til at: «Adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet» (Postholm, 2020, s. 142). Etiske overveielser må gjøres til enhver tid under forskningsprosjektet.

Da dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres ved et universitet, var et av de første stegene i prosessen å melde prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Med klarering om at min planlagt behandling av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivning, kunne jeg gå videre i arbeidet med å innhente empiri.

En av de viktigste oppgavene var å finne en god måte å informere alle deltakerne, både lærerne og elevene om prosjektet mitt, slik at de visste hva de gikk til. Ifølge det sjuende punktet i forskningsetiske retningslinjer; *ansvaret om å informere*, skal forskeren gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om formål, følgene av å delta, hvem som har tilgang til datamaterialet og hvordan resultatene fra prosjektet er tenkt brukt (NESH, 2016, s. 13). Da jeg kontaktet lærerne jeg ønsket som deltakere, var jeg nøye på å dele denne informasjon med dem og forsikret meg om at de forsto hva prosjektet innebar for dem, og at

de til enhver tid kunne trekke seg uten konsekvenser. Samtidig var jeg under hele prosessen ærlige med dem om min hensikt. Det samme gjaldt elevene i klassene jeg besøkte, økten startet med at jeg presenterte meg selv, hvorfor jeg var der og hvordan de skulle forholde seg til meg. De fikk også muligheten til å stille spørsmål. I forkant av økten fikk alle foresatte i hver klasse et informasjonsskriv (Vedlegg 2), med info om at jeg skulle observere arbeidet med ei bildebok i klassen, samt formål med prosjektet, anonym gjennomførelse og kontaktinfo dersom de skulle ha spørsmål. Dette slik at alle involverte skulle være innforstått med at datainnsamlingen skulle foregå på en trygg måte.

Videre var det nødvendig å innhente samtykke fra deltakerne som skulle delta i forskningen, basert på den informasjonen de nå allerede hadde mottatt om prosjektet. Punkt åtte i retningslinjene understreker viktigheten av *samtykke og informasjonsplikt* når forskningen omhandler personopplysninger. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). Da jeg først møtte lærerne fikk de utdelt et samtykkeskjema (Vedlegg 1), som de fikk lese igjennom, gjøre seg kjente med og stille spørsmål de måtte ha. Etter hvert som de ga uttrykk for at de var innforståtte med hva deltagelsen innebar for dem, skrev de under. På denne måten ble samtykket dokumentert både for å tydeliggjøre mitt ansvar, samt sikre deltakernes rettigheter.

Ansvarer med å understreke at alle personopplysninger skulle anonymiseres og at navn ville bli erstattet med pseudonym var viktig, ettersom jeg ikke ønsket å sette deltakerne i eventuelle ubehagelige situasjoner, samt vise hensyn til deres ønsker. Punkt ni i retningslinjene hevder at forskeren som oftest skal behandle innsamlet personlig informasjon konfidensielt og fortrolig. Samtidig som forskerens troverdighet, og deltakernes tillit til forskningen er knyttet til denne konfidensialiteten (NESH, 2016, s. 16). For at jeg som forsker og prosjektet skulle fremstå troverdig var denne informasjonen viktig å uttrykke i klartekst, både til lærerne, foresatte og elevene. Da jeg var i klasserommet var jeg tydelig på at jeg ikke skulle skrive ned noens navn og at ingen ville kunne kjenne igjen dem i teksten jeg skulle skrive.

Et prosjekt med en kvalitativ tilnærming og metoder som de jeg har valgt å benytte meg av, krever deltakere i prosjektet. Derfor var det avgjørende for meg å ta hensyn til disse retningslinjene og uttrykke stor samarbeidsvillighet ovenfor deltakerne. Postholm påpeker at forskeren burde gi deltakerne noe igjen slik deltakerne ikke føler seg utnyttet (Postholm, 2020, s. 153). Derfor vil jeg i etterkant av prosjektets slutt informere lærerne som deltok om forskningsfunn, eller de kan få tilsendt oppgaven dersom de ønsker å lese den. På denne måten blir det et litt mer rettferdig forhold, og deltakerne kan få noe igjen for sin deltagelse.

3.10. Validitet

Fangen hevder validitet i all hovedsak dreier seg om forskeren faktisk måler det den ønsker å måle, og om funnene som blir gjort virkelig kartlegger det fenomenet det forskes på (Fangen, 2010, s. 236). For å undersøke om jeg har nådd disse kriteriene vil jeg i lys av dette reflektere rundt noen av de avgjørende valgene jeg har gjort gjennom forskningsprosessen.

Med utgangspunkt i problemstillingen min, valgte jeg den tilnærmingen og de metodene jeg mente var best egnet for å hente inn datamateriale som kunne bidra i arbeidet med å svare på problemstillingen. Ved å kombinere observasjon og intervju fikk jeg belyst empirien fra forskjellige sider. Ifølge Postholm er kombinerings av ulike metoder en prosedyre som kan være med på å styrke kvaliteten i studien, da de kan bekrefte og understøtte hverandre (Postholm, 2020, s. 132). De supplerende intervjuene ga meg muligheten til å spørre om lærerens syn på de samme observasjonene jeg hadde foretatt meg, og vurdere disse opp mot de tolkningene jeg selv hadde gjort. Disse intervjuene var med på å underbygge det jeg hadde sett, og mye av det jeg selv hadde observert og tolket, ble bekreftet gjennom intervjuene. Samtidig ga situasjoner hvor vi hadde observert ulikt rom for nye vurderinger.

I teoridelen har jeg etter beste evne prøvd å beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for mine tolkninger. Her har jeg hentet inn flere ulike kilder og diskutert dem i form av å sette dem opp mot hverandre, for å komme frem til min forståelse av begrepet danning og de ulike tilnærmingene. I 3.8. har jeg presentert mitt subjektive ståsted. Thagaard argumenterer for at dette er nødvendig med tanke på validitet, da det gir leseren muligheten til å vurdere mine tolkninger og resultater på bakgrunn av mitt utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 191). Min subjektivitet og teoretiske ståsted har hatt innvirkning på både tolkningene og de resultatene jeg har kommet frem til, og det var derfor viktig å gjøre rede for dette.

Ved å benytte meg av en form for begrenset utgave av designbasert forskning, og gjennomføre en planleggingsfase sammen med lærerne i forkant av selve økten, kunne jeg være deltakende i planleggingen av undervisningsopplegget. Dette la til rette for at jeg med høyere sannsynlighet fikk målt det jeg ville. I sammenhengen sikret det at jeg ikke bare møtte opp i klasserommet og så hva som skjedde, men visste at jeg fikk observere et spesifikt arbeid med en bildebok gjennom flere didaktiske tilnærminger, og hvordan dette la til rette for elevenes danning. Samtidig fant forskningen sted i allerede etablerte læringsmiljø. Bakke og Eerde hevder at dette har mye å si for at man får målt det man ønsker gjennom å benytte naturlige læringssituasjoner (Bakke & Eerde, 2015, s. 438). Dersom jeg hadde tatt elevene ut av sine

naturlige omgivelser, ville de kanskje ikke oppført seg som de ellers ville gjort og jeg ville da ikke fått de samme funnene som jeg gjorde.

Hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet mitt hadde en avgjørende rolle for validiteten i oppgaven. Ettersom jeg tolket både elevenes uttalelser og handlinger, samt lærernes uttalelser fikk jeg belyst funnene fra flere sider. Ved å dele funnene inn i to hovedkategorier, fikk jeg sett nærmere på både hvordan lærerne tilrettela og hvordan elevene reagerte i møte med bildeboken. Dette besvarte to av forskningsspørsmålene som sammen ga et grundigere svar på problemstillingen. Videre drøftet jeg disse funnene ved å se dem i sammenheng med teorien og finne flere mulige forklaringer på de ulike situasjonene i klasserommet. For å fremheve hvorfor jeg valgte å analysere og drøfte som jeg har gjort, og hvordan jeg mener det bidro til å kartlegge det fenomenet jeg har forsket på, har jeg forsøkt å begrunne og diskutere i analysestrategien min i 3.7.

3.11. Relabilitet

Ifølge Fangen gjelder forskningens reliabilitet i hvilken grad datamaterialene og analyseresultatene mine kan repliseres eller reproduseres av en annen forsker (Fangen, 2010, s. 236). Med andre ord, ville en annen uavhengig forsker lagt merke til de samme situasjonene og tolket dem på samme måte som meg? For å gjøre dette mulig vil jeg i dette underkapitlet reflektere systematisk over måten jeg har gjennomført forskningen på, og hvordan det kan ha påvirket de resultatene jeg har kommet frem til. Ved å beskrive hvordan jeg oppfattet interaksjonene mellom deltakerne mine vil en uavhengig forsker ha muligheten til, om ikke å gjenskape disse situasjonene, i hvert fall få en forståelse for hvordan forholdene under datainnsamlingen var.

Metodedelen i oppgaven spiller den mest sentrale rollen når det kommer til reliabilitet. Thagaard skriver at begrepet i utgangspunktet referer til om en forsker, ved å bruke de samme metodene som jeg har gjort, ville kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). I disse underkapitlene jeg etter beste evne begrunnet og beskrevet på en konkret og spesifikk måte hvordan datainnsamlingen har foregått. Som følge av dette har forskningen blitt transparent og det skal være mulig for en annen forsker å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, samt kopiere metodene mine. Samtidig har jeg reflektert over styrker og svakheter ved metodevalgene mine, og om det er noe jeg eventuelt kunne gjort annerledes.

En svakhet kan ha vært å la være å bruke lydopptaker under både observasjon og intervju. Med en lydopptaker hadde det vært mye lettere å gjengi det elevene og lærerne sa ordrett. Ved å bruke feltnotater fikk jeg kanskje ikke dekt et like stort felt som jeg kunne gjort med en lydopptaker. Samtidig tydeliggjør Fangen at selvkritisk vurdering av feltnotatene er nødvendig (Fangen, 2010, s. 253). Ved innhenting av datamaterialet på denne måten måtte jeg reflektere over om jeg har fått med det viktigste fra observasjonene og intervjuene, og om jeg har beskrevet det på en godt nok måte. For å veie opp for å la være å bruke lydopptaker, gjennomførte jeg f.eks. intervjuene med en gang i etterkant av observasjonene slik at lærerne hadde detaljene friskt i minne. I tillegg brukte vi god tid på intervjuet, for å forsikre meg om at jeg ikke feilsiterte eller misforsto det lærerne sa.

Det at jeg benyttet meg av designbasert forskning og valgte å gjennomføre en planleggingsfase sammen med lærerne i forkant, gjorde at jeg visste hvilke tilnærminger som skulle gjennomføres og i hvilken rekkefølge. Derfor visste jeg til enhver tid litt hva jeg kunne forvente å observere, f.eks. under samtalen ville jeg se på det sosiale, hvordan elevene snakket til og med hverandre, kroppsspråk, og det de sa. Jeg opplevde det som enklere å ta feltnotater når jeg visste hva som kom og delvis hva jeg kunne forvente. For å få notert ned det jeg ønsket på en nøyaktig måte, satte jeg av tid i etterkant av observasjon og intervju for å renskrive notatene mine. På denne måten fikk jeg skrevet ned flere utfyllende detaljer mens jeg enda hadde observasjonen og intervjuet ferskt i minne.

Metodene jeg valgte; observasjon og intervju er basert på arbeid i felten, og er preget av relasjoner til kilden. Thagaard viser til at forskerens egenskaper og posisjon har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg hadde en god tone med begge lærerne, og opplevde atmosfæren som god og preget av åpenhet og tillit både under planleggingsfasen og intervjuene. Lærerne var engasjerte og ønsket å dele av sine erfaringer. Dette kan ha påvirket de svarene jeg fikk i positiv retning, ettersom lærerne følte seg trygge på å dele med meg. På en annen side ønsket jeg å opprettholde et profesjonelt samarbeid, dette gjorde jeg ved å være tydelig på at hvorfor jeg var der og min rolle som forsker. Samtidig har jeg også nevnt tidligere at jeg ikke opplevde det som at elevene ble påvirket av mitt nærvær under observasjonene. Elevene forholdt seg til læreren som normalt i løpet av undervisningsopplegget, etter at jeg hadde uttrykt ønske om dette i starten av økten.

I kapittel fire har jeg presentert og analysert funnene som ble gjort, og videre i kapittel fem er de blitt drøftet. Her har jeg etter beste evne forsøkt å se funnene i sammenheng med teorigrunnlaget, og trukket inn egne tolkninger. Samtidig har jeg prøvd å vise hvordan jeg har

kommet frem til disse tolkningene ved å vise til hvilke observasjoner som danner grunnlaget for dem. Fangen løfter frem at desto mer detaljer som inkluderes, jo enklere for en annen person å vurdere reliabiliteten i oppgaven (Fangen, 2010, s. 251). Drøftingsdelen fungerer som en syntese, hvor de ulike delene i oppgaven bringes sammen. De detaljerte beskrivelsene er i tillegg med på å legge til rette for at en utenforstående skal kunne vurdere prosessen trinn for trinn, og få en forståelse for de funnene og tolkningene som er blitt gjort.

4. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og analysere de viktigste funnene som etter min mening bidrar til å besvare min problemstilling; *Hvordan kan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen legge til rette for elevenes danning?* Funnene viser at skjønnlitteraturen legger til rette for at elevene skal etablere unike forestillingsverdener. Samtidig gir den et godt utgangspunkt for samhandling med andre, og for at elevene skal få utvikle språket sitt, muntlige- og skriftlige ferdigheter og egne evner.

Funnene jeg har gjort er med på å gi svar på to av forskningsspørsmålene mine. Det ene fokuserer på hvordan læreren går inn for å tilrettelegge for elevenes danning, ved bruk av ulike tilnærminger og spørsmål og teknikker i arbeidet med bildeboken: *Hvordan legger læreren til rette for elevenes danning i arbeidet med bildeboken?* Det andre ser nærmere på hvordan reaksjonene til elevene viser tegn på danning gjennom arbeidet med bildeboken: *Hvordan kan tegn til danning sies å komme til uttrykk i møte med bildeboken?*

De viktigste funnene

Lærerne gikk aktivt inn for å legge til rette for at elevene skulle stige inn i og bevege seg i to av de fire fasene. Dette gjorde de ved hjelp av de didaktiske tilnærmingene, autentiske- og refleksjonsspørsmål og teknikker som opptak og høy verdsetting.

Lærernes tilrettelegging viser at de vektla vekstpedagogikk i klasserommet, hvor de utfordret elevenes tekning ved å legge til rette for at de fikk reflektert mer over egne svar.

Flere elever på begge trinn beveget seg innom alle de tre første fasene, og viste tegn til danning i form av å uttrykke egne meninger, tanker og følelser på en forståelig måte. Samtidig som de viste evner som empati, logisk- og kritisk tenkning.

Funnene viser også at noen av fjerdeklassingene beveget seg innenfor den fjerde fasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen». Innspillene deres baserte seg på «alle», «vi» og «ingen», og tyder på at de uttrykte allmenne sannheter.

4.1. Lærernes tilrettelegging

Den første hovedkategorien har jeg valgt å definere som lærernes tilrettelegging. Her vil jeg presentere og analysere sentrale funn som viser hvordan lærerne ved hjelp av ulike teknikker og spørsmål forsøkte å legge til rette for elevenes danning i møte med *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Funnene ble gjort ved observasjon på andre- og fjerde trinn, samt supplerende intervju av lærerne.

4.1.1. «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden»

I forkant av og under høytlesningen var lærerne på begge trinnene opptatte av å få med seg så mange elever som mulig, og ønsket at de skulle koble seg på fra starten av. Dette gjorde de ved å inkludere en førleserfase hvor de snakket om hva elevene trodde boken handlet om ut ifra å se på forsidebildet. Læreren på andre trinn forklarte i intervjuet at denne introduksjonen var ubevisst, men at hun ønsket å sette dem på sporet at hvorfor Johannes Jensen føler seg annerledes, og at de allerede fra starten av skulle engasjere seg i boken. Tidlig i høytlesningen tok denne læreren pauser i lesningen hvor hun forklarte begreper som f.eks. *adoptert* og *kølapp* for elevene. Hun «oversatte» også noen av ordene til dialekt, og stilte spørsmål om elevene kunne se forskjellige detaljer på bildene. Fasen «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden», hvor elevene forsøker å skape seg en forestillingsverden er gjeldende gjennom hele leseprosessen. Her kan det tyde på at læreren var proaktiv ved å forklare begreper og «oversette» ord til dialekt som kunne være ukjente eller vanskelige for elevene å forstå. Dette førte til at det ble enklere for dem å oppfatte de tilgjengelige ledetrådene.

4.1.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»

Læreren på fjerde trinn tok jevnlig lesestopp underveis i høytlesningen hvor hun inviterte til kommentarer og små samtaler med elevene, hun spurte på flere sider «hva tenker dere om dette bildet?». Denne type spørsmål inviterte elevene til å reflektere rundt det som sto i teksten og bildene på sidene. På denne måten la lærerne til rette for at flere av elevene fikk med seg mer av innholdet i bildeboken og økte sin forståelse av det underveis i høytlesningen. Slike refleksjonsspørsmål bidrar også til at elevene kobler sammen gammel og ny informasjon, og de kan utdype den kunnskapen de allerede har. Ved å legge ned en innsats for

at elevene skulle få en dypere forståelse for teksten, ledet lærerne elevene inn i og gjennom fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden».

På andretrinn introduserte læreren loggskrivningen med å vise frem og repetere hvordan de skriver tankekart. Videre forklarte hun at alle tenker ulikt og at de skulle skrive ned det de selv tenkte. I intervjuet presiserte hun at hun ikke ville si for mye før de skulle skrive for å ikke legge for faste føringer. Før de satte i gang, opplyste hun om at loggen etterpå skulle deles med en medelev. Læreren på fjerde trinn introduserte loggskrivningen for klassen ved å være tydelig på at den ikke bare skulle bestå av gjenfortelling, men at de skulle skrive ned det de tenkte og følte om det som skjedde i boken og om temaet å være annerledes. Hun ønsket med andre ord at de skulle spekulere i det de hadde lest. På samme måte som andreklasselæreren, understreket hun at elevene skulle dele loggen og sammenligne med læringspartner i etterkant. I intervjuet fortalte hun at hensikten med å opplyse om at loggen skulle deles, var at elevene da kanskje ville ta oppgaven mer på alvor. Loggen kan ses på som en måte for elevene å navigere i fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden». Her kunne elevene sortere de tankene de satt igjen med fra høytlesningen, samtidig som de fikk tid til å tenke alene. Det kan virke som det var det lærerne på begge trinn forsøkte å legge til rette for i denne sammenhengen ved å forklare hvordan loggene burde skrives og hva de burde inneholde.

Da elevene skulle dele loggene med hverandre, brukte læreren på andretrinn litt tid på å diskutere med elevene om man kan si at noens tanker og følelser er riktige eller feil. I intervjuet opplyser hun at hun ønsket å gjøre dem oppmerksomme på at de kanskje ville oppleve å ha skrevet forskjellige ting, og at hun ville at de skulle fokusere på dette. Samtidig som at hun ville understreke at det ikke finnes noen fasit for hva som er riktig og galt når det kommer til følelser og hvordan elevene opplever noe. Mye tyder på at læreren vektla at elevene skulle få lov til å føle følelser som kunne bidra til bedre forståelse for teksten, samt legge et grunnlag for samtalen om den. Delingen i denne klassen foregikk i omtrent fem minutter. På fjerde trinn fikk de omtrent ti minutter til å dele med læringspartner. I begge klasser observerte jeg at alle hadde skrevet noe i loggen sin, mange også utfyllende. På denne måten hadde elevene et godt utgangspunkt for å dele tankene sine. Ved å dele loggene sine, lot lærerne elevene høre hverandres tanker og de fikk muligheten til å bevege seg gjennom forestillingsverdenen sammen. Delingen lot dem også få innsyn i tanker de kanskje ikke hadde tenkt selv, noe som kan ha bidratt til å utdype hverandres forestillinger.

4.1.3. «Å stige ut og tenke over det man vet»

På et tidspunkt under den litterære samtalen på fjerde trinn, henvendte læreren seg til klassen og spurte om noen kjente seg igjen i boken. Dette kan være et autentisk spørsmål, da læreren ikke sitter på noe fasitsvar i denne sammenhengen. Ved å spørre elevene om de kjente seg igjen i innholdet, temaet eller karakterene i boken, la læreren til rette for at elevene skulle bevege seg inn i fasen «Å stige ut og tenke over det man vet». Spørsmålet inviterte elevene til å fokusere på hva tekstinnholdet kan bety for deres liv, ettersom læreren ikke bare ønsket å høre om de kjente seg igjen i boken, men også hvordan. Samtidig kan spørsmålet ha ført til en diskusjon som kan ha påvirket elevenes holdninger. Dette kan tyde på at læreren var av den oppfattelse at elevene var berørte av teksten, og derfor ville kunne uttale seg om hvordan de identifiserte seg med den.

4.1.4. Opptak

Underveis i loggskrivningen på fjerde trinn gikk læreren rundt og pratet med elevene om det de hadde skrevet og stilte spørsmål. Jeg oppfattet det som at dette fungerte på samme måte som hjelpetekster ville gjort. Læreren stilte spørsmål som fikk elevene til å utdype og reflektere mer over det de hadde skrevet. Eksempelvis «hvorfor mener du det?» og «hva tror du han følte da?». Denne type spørsmål kan minne om *opptak*. Læreren hjalp elevene på denne måten til å utdype loggene sine ved å tenke mer igjennom det de allerede hadde skrevet. *Opptak* i denne sammenhengen la også grunnlaget for deling av loggene og den litterære samtalen.

Den litterære samtalen på andre trinn startet med en felles diskusjon, styrt av læreren, angående om elevene hadde skrevet det sammen på tankekartene sine. Da samtalen kom i gang, skrev læreren ned det elevene sa underveis. Hun opplyste dem om at de helst skulle si noe som ikke hadde blitt sagt, og at dersom de sa noe som var sagt ville hun ikke skrive det opp to ganger. Dette så ut til å motivere elevene til å komme med nye innspill. Læreren spurte par for par. Underveis i samtalen benyttet hun seg av *opptak*, hvor hun stilte spørsmål til det elevene sa. Eksempler på dette er «hvorfor synes du han var morsom?», «hvorfor tenker du det?» og «hvorfor tror du Johannes er ensom?». Dette førte til at elevene måtte reflektere mer over egne meninger. Måten læreren hele tiden ønsket at elevene skulle utdype svarene sine og reflektere mer over egne og andres svar, antyder at hun ønsket at elevene skulle få muligheten

til å sette ord på egne tanker og meninger og få uttrykt dem på en forståelig måte. Dette tyder også på at læreren vektlegger vekstpedagogikk hvor elevene utfordres til å tenke nye tanker.

Tidvis i løpet av samtalen svarte andreklassingene direkte på det andre elever sa, men som oftest fungerte læreren som en mellomlink. Hun benyttet seg f.eks. av *opptak* ved å gjenta elevens innspill eller spørsmål, for deretter å stille spørsmålet eller et oppfølgingsspørsmål videre til klassen, slik at elevene fikk svare. Hun stilte også spørsmål om elevene var enige i det som ble sagt og hvorfor. Dette vitner om at læreren ønsket at elevene skulle være aktive i samtalen ved å engasjere seg i hverandres innspill og bygge videre på dem.

Den litterære samtalen på fjerde trinn startet med at læreren fortalte elevene at hun gjerne ville høre hva de hadde snakket med læringspartner om. Læreren spurte læringspartnere etter tur, og de fortalte. Hun benyttet seg ofte av *opptak* gjennom samtalen, i form av at hun stilte spørsmål til det elevene sa, slik at de fikk muligheten til å reflektere mer over svaret sitt, og gjerne utdype det. *Opptak* kom også til syne ved at hun gjentok det elevene sa, og på samme måte som andreklasselæreren, henvendte det videre eller stilte et oppfølgingsspørsmål som hele klassen kunne respondere på. På denne måten ble ikke samtalen bare en interaksjon mellom lærer og elever, men også elevene seg imellom. Dette kan ha bidratt til å gjøre det mer naturlig for dem å respondere på eller bygge videre på det medelevene sa. Mot slutten av samtalen spurte læreren elevene om alt var sagt, eller om det var noen som ønsket å si noe mer om denne bildeboken. De fikk med andre ord muligheten til å snakke «ferdig» om boken, og ingen satt igjen med følelsen av å brenne inne med noe.

4.1.5. Høy verdsetting

Under loggskrivningen på fjerde trinn, var det flere anledninger hvor elevene fortalte læreren hva de hadde skrevet, og læreren svarte «denne tråden må vi ta opp igjen i samtalen!» Dette kan tyde på at læreren benyttet seg av teknikken *høy verdsetting*, som dreier seg om å fortsette samtalen i den retningen elevene tar den. Læreren på fjerde trinn ga elevene god tid til å skrive logg. I intervjuet kunne hun fortelle at dette var bevisst, da hun ønsket at alle skulle få tid til å skrive ned det de tenkte, og slik at de skulle ha noe å dele etterpå. Mye tyder på at lærerne la til rette for at elevene skulle få best mulig utgangspunkt for deling av logg og felles samtale. *Høy verdsetting* kan i denne sammenhengen ha vært med på å gi elevene høyere selvtillit på det de har skrevet og motivere dem for videre skriving og deling.

Det var mange likheter i hvordan lærerne førte samtalen i klassene sine. Andreklasselæreren brukte *høy verdsetting* under den litterære samtalen ved at hun lot samtalen fortsette i den retningen elevenes innspill styrte den. Det sammen gjorde læreren på fjerdetrinn. Dette antyder at begge lærerne ønsket å gi elevene følelsen av at det de sa var viktig og verdt å bruke tid på å snakke om. For elevene kan det også ha vært lærerikt at deres tankerekker ble tatt videre og ble videreutviklet i fellesskap.

4.1.6. Klassemiljø

En annen del av å legge til rette for elevenes danning, er å skape et godt klassemiljø hvor elevene kan føle seg trygge på å dele tanker og ta ordet i grupper og plenum, kunne samarbeide med hverandre og ta hensyn til medelevene sine. Et godt klassemiljø legger også grunnlaget for gode elevrelasjoner, som er viktig for at elevene skal være aktivt deltagende i egen danning i samarbeid med andre. I denne sammenhengen vet jeg ikke hvordan lærerne har lagt til rette for et godt klassemiljø tidligere, jeg har bare observert hvordan klassemiljøet var da jeg var der og observert, og hvordan det la til rette for et lærende fellesskap der og da.

Det var mange likheter på disse trinnene, og jeg vurderte det som at klassemiljøet i begge klassene var godt. Under høytlesningen på andretrinn lyttet de fleste elevene oppmerksomt. Dette kan skyldes at elevene er gode lytter, men også at oppgaven var fengende. Samtidig var det noen som datt av underveis. Dette ble synlig i form av at de fiklede med pennalet, snudde seg bak eller var urolige. Mange av elevene viste med andre ord hensyn ovenfor den som leste ved å følge med og ikke forstyrre, mens andre skapte litt uro. Tilfellet var det samme på fjerdetrinn, men her var elevene mer aktivt deltagende underveis i høytlesningen. De viste tegn til å være ivrige ved å rekke opp hånden for å komme med innspill. Dette virket ikke å være forstyrrende for de andre i klassen, da de rakk opp hånden dersom de ønsket å si noe, istedenfor å avbryte.

Under loggskrivningen tolket jeg det som at begge klassene hadde god arbeidsro da de jobbet individuelt, men på ulike måter. Andreklassingene var helt stille og de arbeidet konsentrert. Fjerdeklassingene småpratet litt mer sammen, men da om oppgaven og det de skrev, noe som gjorde at de også arbeidet konsentrert. Da elevene skulle dele loggen med en medelev, observert jeg en elev på andretrinn spørre partneren «hvem skal starte?». Dette tyder på en god elevrelasjon, hvor den ene ikke ønsket å overkjøre den andre, men ta hensyn til den

andres ønsker. Elevrelasjonene har mye å si for at samarbeidet mellom elever skal fungere, og er også en god indikator på at atmosfæren i klasserommet fremmer elevenes danning.

Når det kom til den litterære samtalen, var det mange elementer som ga uttrykk for et godt klassemiljø. Noen ytre faktorer som gjorde seg gjeldende på begge trinn var at elevene rakk opp hånden dersom de ønsket å si noe, de ventet på tur før de snakket og de lyttet til de som snakket. Dette førte til at de viste hensyn til hverandre ved å ikke snakke i munnen på hverandre og gjorde rom for at andre også skulle komme til ordet. Mange elever var aktivt deltagende i samtalen, og det virket som at elevene turte å si det de mente. Samtidig kan jeg ikke vite om noen holdt tilbake, og som kanskje valgte å ikke dele. Da elevene delte egne meninger var det ingen andre elever, på noen av trinnene, som svarte frekt eller kom med stygge kommentarer på den andres innspill. Dette kan tyde på at klassene har gode elevrelasjoner og/eller de vet hvordan de burde oppføre seg i en samtale. Det at elevene turte å rekke opp hånden og dele egne meninger med klassen viser at de har en grunnleggende tro på seg selv. Samtidig som det indikerer at miljøet i klassen er såpass godt at elevene ikke er redde for å dele ettersom de vet de ikke blir møtt med negative kommentarer. Det at det er rom for å ta ordet og at elevene ser ut til å ha troen på seg selv antyder at det er lagt til rette for mulige dannelsesprosesser.

I tillegg var kroppsspråk en gjentagende faktor. Kanskje spesielt på fjerdetrinn brukte elevene kroppsspråk enten bevisst eller ubevisst for å vise medelevene at de fulgte med og var enige i det som ble sagt. De kunne nikke og riste på hodet underveis. Dette så ut til å gi de elevene som snakket mer selvtillit, da de fikk en slags bekreftelse eller anerkjennelse på at det de sa ikke var dumt, men at det var noe de andre kjente seg igjen i. Dette er kvaliteter som kan være nyttige å ha både i samtaler og gruppesamarbeid, og som kan legge til rette for danning.

4.2. Elevenes reaksjoner

Hvordan elevene reagerer og uttrykker seg i arbeidet med skjønnlitteratur gir svar på om bruk av en skjønnlitterær bildebok i begynneropplæringen kan tilrettelegge for deres danning.

Denne hovedkategorien er den andre sentrale delen av datamaterialet mitt. Her vil jeg presentere og analysere de viktigste funnene som ble gjort.

4.2.1. «Å være utenfor og stige inn en forestillingsverden»

Elevene på fjerde trinn begynte allerede under høytlesningen å engasjere seg i bildeboken ved å dele tanker de hadde om innholdet og ikonoteksten. Her kom de med innspill som «han pusser tennene med do-kost, er det det som er annerledes?», «han har hale», «han er en krokodille», «han bruker ikke sko, det gjør de andre» og «han har en annerledes bukse». Elevene påpekte detaljer de oppfattet ut fra bildene for å prøve å finne ut hvorfor Johannes Jensen føler seg annerledes. På andre trinn kommenterte også elevene detaljer i bildene både underveis i lesningen og i loggene sine, men her kan det virke som det var mer for å fastslå Johannes Jensens utseende. Blant annet ble det nevnt «grønn» og «skarpe tenner». Innspill elever på begge trinn delte tyder på at de befant seg i fasen «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden». Elevene forsøkte å sette seg inn i og forstå bokens handling, og tok i bruk alle ledetrådene de kunne få fra verbalteksten og bildene, samtidig som de baserte forestillingsverdenen sin på egne erfaringer og kunnskap. Dette kom til uttrykk gjennom f.eks. den ene eleven som kommenterte at Johannes Jensen ikke bruker sko. Det kan virke som at å bruke sko etter hans erfaring er «normalt», og at det i denne sammenhengen kan oppfattes som annerledes å ikke bruke sko.

4.2.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»

Underveis i høytlesningen på fjerde trinn delte elevene refleksjoner som «litt ekkelt at de står og stirrer på han», som viser at denne eleven ikke bare så på Johannes Jensen, men også på hvordan den andre karakterene i boken så på han. En elev sa «jeg tror han er mye alene», mens en annen mente at «han burde være seg selv, da vil han få venner» og en tredje sa «han føler seg alene», da læreren spurte hvorfor eleven trodde det svarte han «han går hjem alene». Det var tydelig at elevene spekulerte og reflekterte rundt innholdet i bildeboken etter hvert som den ble lest, og satte ord på det de tenkte og mente om det som skjedde. Innspillene elevene kom med dreide seg mye om karakterenes følelser, samtidig som de påpekte mulige konsekvenser for Johannes Jensen. Dette er typisk for «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden», hvor elevene enda er i en fase hvor de forsøker å få en dypere forståelse for innholdet.

Flere elever kom også med kommentarer som angikk avløsningsprinsippet. Dette kom til uttrykk ved at de oppdaget og påpekte detaljer som enten ikke sto med tekst, men var uttrykt i

bilde, eller at tekst og bilde fortalte ulike historier. En av disse situasjonene fant sted på siden hvor Johannes Jensen sitter på bussen, det står at han føler alle stirrer på han, men av bildet kommer det tydelig frem at dette ikke er tilfellet. Her henvendte fjerdeklasselæreren seg til klassen og spurte dem «ser de på han på bussen?», elevene svarte «nei» i samstemt kor. Dette viser at elevene var aktivt engasjerte i handlingen, og at de var oppmerksomme på detaljene under høytlesningen. Samtidig sugde de til seg all ny informasjon de fikk under lesningen for å utdype forestillingsverdenene sine.

De aller fleste elevene på andretrinn delte av det de hadde skrevet på tankekartet sitt i den litterære samtalen. Noen eksempler de presenterte var «kjipt å være alene», «bra å være annerledes», «han er lei seg», «ensom», «ingen venner», «alene», «han har en artig jobb» og «han trodde ikke halen var bra». Her er det tydelig at de har reflektert rundt hva de tenkte om både innholdet i bildeboken, temaet og Johannes Jensens sin situasjon. Elevens innspill indikerte at de beveget seg innenfor fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden», ettersom de ga uttrykk for å spekulere i det de leste og forsøkte å forstå tekstens innhold. Jeg vurderte det som at flere av elevene mestret å sette ord på egne tanker og meninger på en måte som gjorde dem forstått. Sånn sett ble den litterære samtalen preget av elevenes reaksjoner på teksten, observasjoner og refleksjoner. Omfanget på elevens responser varierte veldig, noe svarte mer utfyllende som f.eks. «det er ikke noe galt med å være annerledes». Samtidig var mange av innspillene gjerne kortfattet, som kan ha noe å gjøre med at de ble nedskrevet i stikkordsform og/eller elevenes alder. I intervjuet påpekte læreren at hun synes denne økten ga dem muligheten til å sette ord på følelsene og tankene sine.

Her observerte jeg også enkelte elever som forsøkte å koble sammen det de visste fra før av med ny informasjon de fikk i teksten, for å forstå innholdet. En elev beskrev Johannes Jensen som «ensom», læreren spurte hvorfor eleven trodde det, og eleven svarte «det ser ikke ut som han har noen venner». En annen elev tilføyde «han ser lei seg ut på bildene». Her kan det se ut til at eleven selv har tolket Johannes Jensen som ensom, da dette verken står i verbalteksten eller kommer tydelig frem gjennom bildene. Eleven forsøker med andre ord å fylle et overordnet «tomrom» som er gjennomgående i teksten. Det at eleven etterpå svarer at det ikke ser ut som han har noen venner, viser at han assosierer det å ikke ha venner, med å være ensom. Han binder sammen den nye kunnskapen med det han allerede vet, og får med dette en dypere forståelse av teksten.

Den andre eleven som sier at Johannes Jensen ser lei seg ut på bildene har tolket dette ut fra bildene, da dette ikke står i klartekst. Dette viser at eleven er bevisst på avløsningsprinsippet,

og er i stand til å forstå hele ikonoteksten. Summen av dette kan være en dypere forståelse for handlingen. En annen elev spør om ikke Johannes har noen kjæreste. Dette spørsmålet kan også være en slags tolkning av at Johannes er alene eller ensom. Eleven spekulerte i det den leste og hva det kunne bety. I denne fasen bruker man gjerne egne erfaringer for å forsøke å forstå. Kanskje forbandt eleven det å ha en kjæreste med å ikke vær ensom, og at det var derfor hun lurte på om han hadde det eller ikke. Andreklasselæreren fortalte i intervjuet at hun hadde oppfattet det som at mange av elevene hadde lest mellom linjene og fått med seg ting som ikke sto i klartekst.

Under den litterære samtalen på fjerde trinn kom et par elever med følgende innspill «jeg tror han er mye alene» og «vi snakket om at Johannes Jensen var alene og ensom» At Johannes Jensen er mye alene og ensom er en observasjon og tolkning som ble gjort både her, og på andre trinn. Det var tydelig at eleven som kommenterer dette, hadde foretatt denne tolkningen selv. Om de har «lest» dette ut fra bildene eller teksten, eller begge er vanskelig å si, men alle tre er en mulighet. Disse leserne viste tydelig at de var innenfor denne fasen ved at de brukte egne erfaringer, fantasi og egen kunnskap for å prøve å forstå innholdet i bildeboken bedre. Elevene på fjerde trinn ga generelt mer utfyllende svar, og var i stand til å utdype tankene og meningene sine mer enn andreklassingene.

4.2.3. «Å stige ut og tenke over det man vet»

På begge klassetrinn var det elever som tilsynelatende kjente seg igjen i temaet i boken, og kunne identifisere seg med Johannes Jensen, men på ulike måter. Under den litterære samtalen på andre trinn henvendte læreren seg til hele klassen og spurte om det var noen som kjente seg igjen i boken. Her var det mange elever som responderte og kom med innspill hvor de uttrykte hvordan de selv følte seg annerledes.

Elev 1: «Ja, jeg føler meg annerledes fordi jeg er mørk i huden».

Elev 2: «Ja, fordi jeg har mye kortere hår enn de andre jentene».

Elev 3: «Ja, fordi mammaen min snakker brasiliansk, og det gjør ikke de andres sin».

Elev 4: «Ja, alle i klassen kan svømme, men ikke meg». På dette innspillet responderte læreren med å spørre resten av klassen om dette stemte, da var det flere elever som ristet på

hodet og fortalte at de heller ikke kunne svømme. En annen elev skøyt inn: «Akkurat som Johannes Jensen, han trodde også han var den eneste som var ulik de andre».

Elev 5: «Ja, fordi jeg bor på en gård og har vær hjemme».

Elev 6: «Ja, jeg er laktoseintolerant».

Elev 7: «Ja, for jeg har tatt permanent».

Her er det tydelig at andreklassingene distanserte seg fra forestillingsverdenen, og koblet det de hadde lest opp mot deres eget liv ved å reflektere rundt hvordan de selv er annerledes. I disse innspillene viste elevene hva de oppfattet som avgjørende for sin identitet, og hvordan de definerte seg selv. Kommentarene deres hadde ulik dybde, noen av dem, som f.eks. hudfarge og hårfasong er ytre kjennetegn som kan definere en som person, mens f.eks. ferdigheter, geografisk tilknytning og diagnose er mer knyttet til indre trekk. Disse sier mer om hvordan elevene er som person. Noen av de ytre trekkene som hårfasong kan forandres, men det kan ikke de indre. Selv om du flytter fra gården, vil du alltid opprinnelig være fra gård. Det tyder på at elevene fikk en bedre forståelse av innholdet i bildeboken, som følge av at de identifiserte seg med Johannes Jensen og kjente seg igjen i temaet å være annerledes.

På fjerdetrinn var det ikke like mange episoder hvor elevene ga uttrykk for å identifisere seg med innholdet i bildeboken. Under høytlesningen var det en gutt som rakk opp hånden når de leste på siden hvor Johannes Jensen har falt på veien hjem fra jobb. Han fortalte at han kjente seg igjen i denne situasjonen; «Da jeg gikk hjem fra skolen en dag, falt jeg, også var det noen som sto og lo seg i hjel». Læreren spurte hvordan han følte seg da, han svarte «vet ikke helt, det var ikke noe gøy». Til å begynne med kunne det se ut som eleven bare delte en personlig erfaring, men etter hvert viste det seg at denne hendelsen var relatert til teksten. Her delte eleven en egen erfaring som samsvarte med det som skjedde i boken.

Det virket som at andreklassingene ikke hadde like mange «hemninger» som fjerdeklassingene, de var ikke redd for å dele personlige tanker og virket ikke å være bekymret for at noen skulle reagere negativt. På fjerdetrinn var det mer fokus på selve innholdet i boken, men selv om de ikke ga direkte uttrykk for hvordan de selv var annerledes, kunne de relatere innholdet til eget liv. Det kan være mange grunner til dette, og ikke nødvendigvis at de ikke er kapable til å uttale seg i denne fasen. Kanskje kan det han noe med alderen å gjøre, at de er i en del av livet hvor identiteten er i forandring og kanskje ikke føles naturlig å snakke om, eller dele med klassen. Under intervjuet fortalte læreren på fjerdetrinn

at hun hadde inntrykk av at flere av elevene identifiserte seg med Johannes og kjente seg igjen i boken, uten at de nødvendigvis uttrykte det verbalt. Og at temaet i bildeboken var en av hovedgrunnene til at hun ønsket å bruke den. Hun mente også at elevene som følge av denne økten ble mer bevisste på hvordan de er mot andre, og at de kanskje tørr å være seg selv. Dette kan bety at elevene sitter igjen med et større utbytte av økten enn det som kom til syne gjennom innspillene deres. Kanskje har også læreren «sett» elevenes identifisering bedre enn meg som følge av at hun kjenner elevene og deres bakgrunn godt.

Flere av elevene på fjerdetrinn delte under den litterære samtalen tanker som jeg tolker som uttrykk på at de har forsøkt å koble tekstens innhold opp mot sitt eget liv, og reflektert rundt hva det kan ha å si for dem selv. Dette tyder på at de beveget seg innenfor fasen «Å stige ut og tenke over det man vet». Elevene kom med innspill som «ingen er mindre verdt», «han fant ut at det var greit å være annerledes, han kunne bruke halen til mye bra», «alle er like mye verdt», «alle er like mye verdt, selv om vi ikke er like», «vi må godta at alle er annerledes» og «han fikk det bra da han turte å være seg selv». Læreren ba elevene utdype det siste innspillet, og eleven svarte «fordi han hadde noen å snakke med og da følte han seg trygg». Mye kan tyde på at elevene både var klar over at vi er ulike, men også at verdien av livet er likt. Samtidig prøvde elevene ikke bare å kommentere elementer de observerte i bildeboken, de brukte forestillingsverdenen de hadde bygd og lot den påvirke deres egne kunnskaper, erfaringer og holdninger. Selv om en elev ikke var en av dem som følte seg annerledes, kan fortsatt eleven være av den mening at man må godta at andre enn seg selv er annerledes. Når elevene kan sette ord på slike tanker og følelser, er det tydelig at teksten har berørt dem.

Det at så mange elever ga uttrykk for at de ble berørte av bildeboken og kunne identifisere seg med innholdet, vitner om god perspektivutvikling og danning. Jeg tolket det som at elevene ble påvirket av temaet i *Johannes Jensen føler seg annerledes* på en måte som gjorde at de utviste mer aksept for hverandres ulikheter. Samtidig som de fikk uttrykt egne tanker, meninger og følelser rundt dette temaet, fikk de også hørt andres. Denne samhandlingen viste at elevene i begge klasser var aktivt delaktige i egen danning. Begge lærerne påpekte i intervjuet at de syntes elevene fikk mye ut av dette arbeidet. Andreklasselæreren mente kommentarene elevene kom med underveis tilsa at et av utbyttene de satt igjen med etter denne økten var at de var blitt enda bedre til å godta hverandres ulikheter. Fjerdeklasselæreren var tydelig på at arbeidet med denne bildeboken bidro til å lære elevene mer om å respektere hverandre, og vise hensyn på en måte som gjør dem bedre til å delta i det sosiale.

I begge klassene tolket jeg det som at enkelte elever utrykte en form for empati. I større grad på fjerde trinn, enn på andre trinn. Enten ubevisst ved å vise følelser, eller bevisst ved å sette ord på disse følelsene. Begge lærerne påpekte i intervjuet at denne type undervisningsopplegg hadde potensiale for å bidra til elevenes utvikling av empati, kunne sette seg inn i andres situasjon og se verden fra deres perspektiv. Vi stilte med andre ord med samme oppfattelse.

Siden i *Johannes Jensen føler seg annerledes* hvor damen på legevakten blir dårlig skapte reaksjoner hos noen elever på andre trinn under høytlesningen. De gispet, holdt seg for munnen og pekte mot tavlen. Det kunne se ut til at de synes synd på den gamle damen og uttrykte en form for redsel for at det ikke skulle gå bra med henne. Dette tolker jeg som et uttrykk på empati. Kanskje var det en ubevisst handling, da ingen av dem satte ord på hendelsen verken når de leste, eller i etterkant i samtalen. Underveis i den litterære samtalen på andre trinn sa en elev at hun synes synd på Johannes Jensen. På spørsmål fra læreren om hvorfor hun syntes det, svarte hun at han så lei seg ut. Det kan tyde på at denne eleven opplevde det som at Johannes Jensen var lei seg, og at hennes reaksjon på det var å synes synd på han. Dette tyder på at hun har satt seg inn i Johannes Jensens situasjon og uttrykte empati i form av å sette ord på at hun syntes synd på han.

Under den litterære samtalen på fjerde trinn var det en elev som ga tydelig uttrykk for å ha forstått Johannes Jensens situasjon. Han sa «jeg vil ikke at noen skal være utenfor. Alle kan være sammen selv om vi er annerledes». Denne eleven viste empati ved å uttale seg om at ingen burde holdes utenfor. Kanskje snakket eleven av egne erfaringer eller noe han hadde observert selv, han var i hvert fall tydelig på at dette ikke burde være tilfelle som følge av at noen er annerledes. En annen elev sa «det er ingen god følelse å være utenfor på skolen. Det kan ikke ha vært godt å være Johannes Jensen». Også denne eleven ga uttrykk for at han mestret å sette seg inn i Johannes Jensen sin situasjon, og viste empati og medfølelse for den. På samme måte som eleven på andre trinn synes han synd på Johannes Jensen. Her kan det også være snakk om egne erfaringer.

4.2.4. «Å stige ut og objektivere opplevelsen»

Under den litterære samtalen på fjerde trinn var det flere elever som hang seg opp i sammenhengen mellom to ulike sider i bildeboken. Dette var siden hvor Johannes Jensen har falt på vei hjem gjennom slottsparken, og siden hvor den gamle damen på legevakten falt.

Elevene kommenterte «de hjelper damen som faller, men det gjorde de ikke da Johannes falt, det er annerledes» og «da han slo seg var det ingen som brydde seg, men de brydde seg da damen på sykehuset falt på gulvet». Her ga de uttrykk for at noe er ulikt i de andre karakterenes oppførsel, og hvordan Johannes Jensen behandles. Jeg vurderte det slik at de mente dette var feil eller urettferdig. Dette er ikke noe som kommer frem i verbalteksten, men kan leses ut fra bildene. Likevel er det et slags «tomrom», da det ligger mer rundt det. Det er ikke nødvendigvis karakterene som omgir Johannes Jensen som er i fokus, men en årvåken leser vil være i stand til å ta inn alle disse detaljene i bildet. Bildene prøver ikke å forklare denne urettferdigheten elevene oppfatter fra de rundt. Dette har elevene selv observert, og det er de som har tolket det dit hen at dette er feil eller urettferdig.

Disse følelsene antyder at de utviste en form for empati. Dette kan tyde på at elevene hadde beveget seg inn i fasen «Å stige ut og objektivere verden», ettersom de hadde distansert seg fra forestillingsfasen, og forsøkte å analysere teksten. Elevenes innspill antyder at de har stilt seg kritisk til handlingen ved å tolke en situasjon i bildeboken. Elevene som har kommet så langt viste tydelige tegn på at de var i stand til å utøve kritisk tenkning i møte med skjønnlitteraturen. I tillegg til disse situasjonene, var det flere andre situasjoner som også kan tolkes som objektivisering av opplevelsen. Fjerdeklassingenes kommentarer som innebar «alle», «ingen» og «vi» antyder at de anvender det de har lært av teksten til å beskrive allmenne sannheter eller væremåter som ifølge dem burde angå alle.

4.3. Oppsummering

For å oppsummere de to hovedkategoriene, så viser funnene i den første at begge lærerne aktivt gikk inn for å legge til rette for at elevene skulle bevege seg innenfor to av forestillingsfasene. Dette gjorde de ved hjelp av tilnærmingene og tilrettelegging, samtidig som de vektla vekstpedagogikk. Underveis utfordret de elevenes tenkning ved å ta i bruk ulike spørsmål og teknikker som *opptak* og *høy verdsetting*. På denne måten fikk elevene muligheten til å samhandle og reflektere mer over egne og andres svar. Lærerne forsøkte også å skape trygge rammer slik at det skulle føles mer komfortabelt for elevene å skulle ta ordet i klasesamtalen. Alle disse faktorene la til rette for at elevene skulle oppnå dannelsesprosesser i arbeidet med bildeboken. Funnene i den andre kategorien tyder på at flere elever på begge trinn beveget seg innenfor tre av fasene under forestillingsbyggingen, mens enkelte fjerdeklassinger også beveget seg innenfor den fjerde. Funnene antyder at elever på begge

trinn kjente seg igjen i, identifiserte seg med og ble berørt av bildeboken. Elevene viste ulike danningstrekk i møte med skjønnlitteraturen. De utrykte blant annet egne meninger, tanker og følelser på en forståelig måte. I tillegg viste de tegn til evner som empati, logisk- og kritisk tenkning. Samtidig kan flere situasjoner tolkes på ulike måter, og det som ikke ble løftet frem av lærerne og elevene er også å regne som funn. Dette blir drøftet i de neste kapitlene.

5. Drøfting

I denne delen av prosjektet vil jeg drøfte de presenterte funnene og se dem i sammenheng med teorigrunnlaget, samt bringe de ulike delene av oppgaven sammen. Samtidig vil jeg trekke inn egne tolkninger, og beskrive hvilke funn de er basert på. Først vil jeg for å få en dypere forståelse av hva valg av litteratur har å si for elevenes danning, drøfte hvordan bildeboken kan bidra til elevens dannelsesprosesser. Forskningsspørsmålet som skal undersøkes her er; *hvordan kan den skjønnlitterære bildeboken bidra til elevenes danning?*

For å gjøre underkapitlene som følger så oversiktlig som mulig vil jeg gå systematisk frem og ta for meg en didaktisk tilnærming av gangen, samt fasene som fant sted under hver av tilnærmingene og de mest sentrale teknikkene lærerne tok i bruk. I løpet av denne gjennomgangen vil jeg først drøfte funnene som viser lærerens tilrettelegging og som besvarer forskningsspørsmålet; *hvordan legger læreren til rette for elevenes danning i arbeidet med bildeboken?* Deretter vil jeg drøfte funnene som viser elevenes reaksjoner, som gir svar på forskningsspørsmålet; *hvordan kan tegn til danning sies å komme til uttrykk i møte med bildeboken?* Dette vil gjøre det enklere å se sammenhengen mellom lærernes tilrettelegging og det elevene opplever. Samtidig vil de ulike delene bli belyst fra flere sider, noe som vil gi et mer spesifikt svar på problemstillingen. All teori som er presentert i teorigrunnlaget vil ikke være like relevant å inkludere i drøftingen, men den er likevel nødvendig for å skape et bakteppe som kan gi en dypere innsikt i det som drøftes.

5.1. Bildebokens bidrag

I dette prosjektet ble bildeboken *Johannes Jensen føler seg annerledes* valgt som skjønnlitteraturen elevene skulle arbeide med. Bildeboken og dens innhold og tema har mye å si for hvilket utbytte elevene sitter igjen med etter arbeidet med den. Samtidig har de ulike tilnærmingene som benyttes i arbeidet med bildeboken like mye å si. Flere forskere løfter frem hvordan fokuset burde ligge på å velge ut passende innhold, samt hvordan innholdet kan benyttes som et verktøy i samspill med arbeidsmåter for å legge til rette for elevenes dannelsesprosesser (Hopmann, 2010, s. 29; Hohr, 2011, s. 166; Hamre, 2017, s. 30; Aase, 2005b, s. 69). I tillegg kan bildeboken som blir valgt ha helt ulik innvirkning på hver enkelt elev. Det er individuelt hva som bidrar til elevenes danning.

En av fordelene med å velge en skjønnlitterær bildebok er at denne type fiktive framstillinger kan bidra til undring, samtidig som elevene kan få erfaringer de kanskje ikke har muligheten til å erfare i egne liv. Dette løfter også Birkeland, Mjør og Teigland frem som en av fordelene med skjønnlitteratur, i tillegg til at denne innsikten kan legge til rette for elevenes utvikling (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 15). Bildeboken kan med andre ord oppfattes som en arena for å gjøre seg erfaringer de kan ta i bruk i eget liv og som kan bidra til deres utvikling og danning. For at dette skal forekomme må boken være aktuell og forståelig for elevene. Flere av situasjonene i *Johannes Jensen føler seg annerledes* vil være gjenkjennelig for elever i disse aldersgruppene. Eksempelvis daglige rutiner som å pusse tennene og å spise frokost. Dersom dette er tilfelle kan bildeboken bidra til elevens danning i form av at de kan sette ord på tanker rundt innholdet og temaet, og formulere dette til andre på en måte som gjør dem forstått. På en annen side kan det være at denne boken ikke bidrar til deres danning som følge av at de ikke kjenner seg igjen i den og derfor heller ikke mestrer å uttale seg om den.

Temaet

Johannes Jensen føler seg annerledes er en fin samtalestarter om temaet å være annerledes, her er det flere situasjoner elevene kan kjenne seg igjen i og relatere til eget liv. Samtidig bidrar humoren og bildebokens fiksjon med å ufarliggjøre temaet som det for noen kanskje kan være vanskelig å snakke om. Temaet å være annerledes er et viktig og relevant tema gjennom hele skoleløpet, men det kan være spesielt givende å ta opp allerede i begynneropplæringen hvor elevene er tidlig i utviklingsfasen. For mange elever kan det være godt å snakke om dette temaet og følelsene de har omkring det med andre, dette kan skyldes at de føler seg utenfor eller forskjellig fra de andre elevene i form av å ha f.eks. andre interesser eller annet utseende. Samtidig kan det være betryggende å høre andre elever snakke om at det er greit å være annerledes og hvordan vi må godta hverandre, kanskje kan man da bli tryggere på seg selv og oppnå individuell vekst.

På den andre siden kan det for noen oppleves ukomfortabelt å snakke om dette dersom det er et sårt tema. I dette tilfellet kan det virke mot sin hensikt å kjenne seg igjen i situasjoner i boken og høre de andre elevene påpeke at hovedkarakteren er ensom hvis dette er noe man føler på selv. Selv om man risikerer at noen elever blir lei seg og opprørte, gir dette læreren muligheten til å fange opp dette og sette inn tiltak for å forbedre disse elevenes situasjon. Dette er også en av grunnene til akkurat denne type tema burde tas opp. På samme tid er det viktig å skape et klassemiljø som legger til rette for at elevene skal kunne ta opp og snakke om såre tema uten at de skal føle at dette er ukomfortabelt. Dette krever også planlegging fra

lærernes side i forkant slik at hun eller han kjenner innholdet og er forberedt på ulike situasjoner som kan komme og hvordan de kan håndteres på en god måte.

Bildeboken er åpen for elevens egne tolkninger gjennom avløsningsprinsippet og «tomrom», noe som gjør at de må bruke egne erfaringer og fantasi i forsøk på å forbedre deres forståelse av bildeboken. Her kan de også ta i bruk evner som logisk tenkning for å forklare sammenhengene som ikke kommer tydelig frem i bildeboken. Aase viser til at et dannelsesperspektiv på språkopplæringen innebærer blant annet at elevene lærer seg å tenke logisk, og at dette arbeidet med å forklare kan ha den funksjonen (Aase, 2005b, s. 76).

Dersom elevene i møte med bildeboken kan forklare og sette ord på meninger, tanker og følelser har de et godt utgangspunkt til å delta i sosialiseringprosessen som er samhandling med andre. Dette er egenskaper som Aase definerer som oppvurderte kulturformer (Aase, 2005d, s. 17). Det er denne prosessen som kan føre til elevenes danning ved at de får utfordret og utviklet egne tanker ved å dele og høre andres innspill. På en annen side kan disse «manglene» i boken føre til at elevene blir forvirret og ikke forstår alle sammenhengene. Aase på sin side er tydelig på at elevene er nødt til å tåle at alt ikke står forklart i klartekst eller i bildene i arbeidet med denne type tekster (Aase, 2005a, s. 113). Dersom elevene møter disse utfordringene og mestrer dem, vil utbyttet stige.

De fiktive framstillingene i en bildebok kan gjøre det enklere for elevene å bevege seg inn i og gjennom de ulike forestillingsfasene, blant annet fordi de ikke trenger å «skape» alle bildene selv. Det at boken består av bilder gjør det for mange av elevene enklere å fylle forestillingene deres med detaljer, som de ellers måtte fylt inn selv om boken var uten bilder. Dette kan derimot by på utfordringer for noen elever dersom de opplever at det de ser i boken ikke stemmer overens med deres forestilling av hvordan noe ser ut. For noen kan det også bli vanskelig å skape egne forestillingsverdener ettersom bildene allerede er etablerte. I tillegg kan avløsningsprinsippet som er gjennomgående i boken gjøre dem forvirret, da noe står i klartekst, mens andre detaljer er utelatt. For yngre elever kan det være vanskelig å forstå innholdet og sammenhengene i boken.

Denne bildeboken inneholder også situasjoner som kan legge til rette for at elevene skal kunne uttrykke og utvikle evner som empati. Dette er en type kompetanse det kan være vanskelig å lære bort direkte, da den kan øves på i ulike situasjoner. Hopmann er tydelig på at kompetansen man kanskje prøver å lære bort ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til et spesielt innhold (Hopmann, 2010, s. 35). Denne kompetansen kan oppnås på ulike måter, og med ulike tilnærminger. Gjennom denne skjønnlitterære bildeboken har elevene muligheten

til å oppleve situasjoner hvor de kanskje kan synes synd på hovedkarakteren og andre karakterer. Som følge av dette kan elevene uttrykke empati, enten ubevisst ved å uttrykke følelser om situasjonene, men også bevisst ved sette ord på disse. Noen elever vil kunne leve seg såpass mye inn i handlingen at det faller dem naturlig å vise empati ovenfor karakterene, mens for andre vil det kanskje oppleves rart å skulle vise empati ovenfor fiktive karakterer. Dette avhenger av aldersgruppen og hvor godt bildeboken passer og berører ulike elever.

5.2. Høytlesning

I arbeidet med bildeboken *Johannes Jensen føler seg annerledes* ble den didaktiske tilnærmingen høytlesning valgt som en måte å legge mest mulig til rette for at alle elevene skulle få med seg innholdet, og på denne måten stilte de med samme utgangspunkt for de kommende tilnærmingene. Tønnessen løfter frem høytlesning som et verktøy for felles leseopplevelse og likt utgangspunkt for en felles samtale (Tønnessen, 2010, s. 49). I denne sammenhengen var det naturlig å velge høytlesning ettersom lærerne hadde et ønske om at alle elevene skulle få høre og få hjelp til å forstå teksten, da noen av elevene ikke var sterke lesere selv enda. Samtidig ga dette lærerne muligheten til å veilede elevene og tilrettelegge for at flere skulle få med seg og forstå innholdet underveis i høytlesningen. I tillegg la felles lesning til rette for at elevene kunne lytte til og spille på hverandres innspill. Dette kan også ha bidratt til å forbedre elevenes forståelse. På en annen side vil det som regel alltid være elever som foretrekker å få ro til å lese selv, og kanskje forstår teksten enda bedre dersom de får sjansen til å sette seg inn i den på egenhånd. Begge deler har sine fordeler og ulemper, og det er i større grad mulig å variere mellom disse to tilnærmingene ettersom elevene blir eldre og utvikler seg som lesere.

Begge lærerne fortalte i intervjuene at de hadde vektlagt å gjøre seg kjente med hvilke preferanser elevene har når det kommer til sjanger, hvilket nivå de er på og hvilke temaer som er relevante for dem i forkant av valg av litteratur. Dette vitner om at de har lagt ned en innsats med å skaffe seg innsikt i elevenes forkunnskaper og hva som kan berøre dem, men også ved å gjøre seg kjente med aktuell barnelitteratur. Flere forskere påpeker viktigheten av dette forarbeidet, ettersom en av hovedutfordringene med høytlesning er å finne en bok som appellerer til flest mulig elever (Tønnessen, 2010, s. 49; Hohr, 2011, s. 167; Aase, 2005b, s. 80; Hennig, 2012, s. 140). Samtidig er det nesten umulig å legge til rette for at hele klassen skal bli berørt av bildeboken, ettersom alle vil ha ulike preferanser og være på ulike stadier i

danningsprosessen. F.eks. kan bildebøker engasjere elever på lavere trinn, men det er ikke sikkert eldre elever blir like engasjerte av dem. Dette kan få negative konsekvenser for dem som ikke finner litteraturen interessant og derfor heller ikke blir berørte av den. Disse konsekvensene utdypes i 5.4.2.

5.2.1 «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden»

Lærernes tilrettelegging

For å legge til rette for at det skulle bli enklere for elevene å bevege seg inn i fasen «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden» uttrykte lærerne at de ønsket at elevene skulle engasjere seg i bildeboken både før og under høytlesningen. Langer peker på at denne fasen ofte gjelder i elevenes møte med en ukjent tekst, hvor de forsøker å forstå hva den handler om (Langer, 2011, s. 17). Det er derfor viktig å prøve å bidra til elevenes forståelse tidlig. Tønnessen løfter frem viktigheten av å få med seg så mange elever som mulig fra starten av (Tønnessen, 2010, s. 50). Det kan tyde på at lærerne på begge trinn forsøkte å legge til rette for dette ved å inkludere en førleserfase, samt forklare vanskelig ord og begreper underveis. For mange av elevene kan dette ha bidratt til at de fattet interesse for bildeboken, og prosessen med å etablere forestillingsverdenen ble enklere når de fikk flere detaljer å skape den med. På den andre siden kan det for noen ha blitt opplevd som overveldende med så mye ny informasjon på en gang, at de ikke fikk med seg alt. Dette kan også ha ført til at noen av elevene falt av allerede før de fikk kommet ordentlig i gang. Selv om noen elever ikke nødvendigvis oppfatter eller forstår alt læreren forklarer og viser, vil de fleste kunne plukke opp noe og ta dette i bruk for å bygge opp forestillingsverdenen sin.

Elevenes reaksjoner

Funnene viser at flere elever på fjerdetrinn ved inngangen av høytlesningen og førleserfasen, kom med innspill angående forsiden og de første sidene i *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Det kan se ut til at elevene gjennom disse innspillene forsøkte å sette seg inn i og få en forståelse av bokens handling. Dette kan tyde på at elevene beveget seg innenfor fasen Langer definerer som «Å være utenfor å stige inn i en forestillingsverden» (Langer, 2011, s. 17). Samtidig kan disse innspillene tolkes på ulike måter.

Flere elever tok ordet i klasserommet og delte tanker og meninger med medelever og lærer. Dette er noe Hamre løfter frem som en grunnleggende oppgave i skolen. Han mener å ta ordet

vitner om at elevene har en grunnleggende tro på seg selv og egne meninger (Hamre, 2017, s. 51). I dette tilfellet kan det være at elevene turte å dele innspill med de andre fordi de var trygge på seg selv og ville dele. Samtidig kan det være at elevene slett ikke er trygge på seg selv, men heller har et behov for å bli sett og hørt i klasserommet, og som følge av dette buser ut med bråe og ikke gjennomtenkte kommentarer. På bakgrunn av at innspillene som ble observert i denne fasen var relativt korte, er det vanskelig å si om disse er gjennomtenkte og kommer fra at eleven har troen på seg selv og det de deler, eller om de bare er noe som er blitt kastet ut av andre grunner. Dersom innspillene hadde vært lengre, ville de vitnet om å ha vært mer gjennomtenkte, og man kunne kanskje da konkludert med at eleven deler dette gjennomtenkte resonnementet fordi de er trygge på det. På en annen side er også spontane følelser en vesentlig del av dannelsesprosesser, som betyr at man heller ikke skal se bort ifra korte uttalelser selv om de ikke fremstår som gjennomtenkte. Det kan være vanskelig for læreren å vite hvilke innspill som burde løftes frem, og hvilke man burde se bort ifra, men dette blir enklere etter hvert som man lærer elevene å kjenne.

Tankene og meningene elevene delte så ut til å bli forstått av medelevene og lærer. Disse egenskapene inngår i det Aase definerer som oppvurderte kulturformer (Aase, 2005d, s. 17). Både det å kunne formulere seg og det å gjøre seg forstått er tegn på danning. Likevel varierer det veldig hvilke tanker og meninger som deles. Innspillene elevene på andretrinn delte under høytlesningen og i loggene sine vitner om at de ikke er kommet like langt i prosessen med å formulere tankene sine, som fjerdeklassingene. «Grønn» og «skarpe tenner» setter ord på det elevene tenker og de andre kan forstå hva de mener, men ikke noe mer enn det. En forklaring på de korte innspillene kan skyldes at elevene noterte tankene sine i stikkord. Samtidig utdypet noen det de hadde skrevet da de delte, mens andre bare leste opp det som sto. Det kan ha gjort det vanskelig å forstå for noen, hva er det som er grønt? Og hvilken betydning har det at Johannes Jensen har skarpe tenner? Hvor vil eleven med innspillet? Funnene viser at elevene på fjerde trinn delte lengre spørsmål og kommentarer, eksempler på dette er «han bruker ikke sko, det gjør de andre» og «han har en annerledes bukse». Dette kan tyde på at det var enklere for dem å sette ord på det de tenkte i møte med bildeboken, og med lengre innspill blir det også enklere å forstå akkurat hvordan de har tenkt. Som følge av dette tolker jeg det som at elevene på fjerde trinn har kommet lengre i utviklingen av oppvurderte kulturformer og viser tydeligere trekk på danning.

5.2.2. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»

Lærernes tilrettelegging

Videre tyder flere funn på at lærerne forsøkte å legge til rette for at elevene skulle bevege seg over i fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden», denne gjelder når elevene har fått en viss forståelse for innholdet i bildeboken (Langer, 2011, s. 18). Her har de etablert en forestillingsverden, og brukte all ny informasjon under lesningen, egne erfaringer, fantasi og logisk tenkning for å utvikle den. Lærernes bruk av lesestopp underveis i høytlesningen og logg i etterkant av den, antyder at de la til rette for at elevene skulle videreutvikle sin forståelse av innholdet og få med seg detaljer i bildeboken som ville gi en dypere forståelse. Hennig løfter frem lesestopp som en invitasjon til refleksjon og spekulasjon over handlingen, personene og miljøet i teksten (Hennig, 2012, s. 227). For noen elever kan disse stoppene ha hjulpet dem til å få med seg flere detaljer i ikonoteksten og tenke over det de har hørt så langt. For andre elever kan det ha blitt opplevd som irriterende hvis de følte at de allerede hadde fått med seg og forstått handlingsforløpet så langt, og bare ønsket å høre fortsettelsen. Her er det snakk om en viss balanse for å holde på alles oppmerksomhet, både for mye og for lite diskusjon underveis kan føre til at elever mister interessen eller faller av.

Læreren på fjerdetrinn tok jevnlig lesestopp hvor hun lot elevene komme med innspill på det som foregikk på siden de leste, blant annet ved å stille det Skarðhamar definerer som refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 82). Ved å benytte seg av denne type spørsmål la læreren til rette for at elevene skulle få tid til å reflektere rundt det de leste i teksten og så på bildene, som sannsynligvis førte til at de økte sin forståelse av innholdet. For noen elever kan det i motsetning ha blitt opplevd som forvirrende. Dersom den nye informasjonen ikke stemte overens med deres oppfattelse, eller de ikke hadde noen tidligere erfaringer å koble den sammen med, kan det ha vært vanskelig å tilegne seg og øke egen forståelse. Samtidig er Aase tydelig på at for at innholdet skal være dannende må det utfordre elevene (Aase, 2005d, s. 17). Derfor er det nødvendig at elevene møter ny informasjon underveis, som kan utfordre hvordan de tenker og forstår. Mye tyder på at læreren var klar over at elevene møtte utfordringer underveis, og ved hjelp av refleksjonsspørsmål, oppfordret og støttet de elevene i møte med dem.

Funnene antyder at begge lærerne av og til brukte det som Skarðhamar definerer som observasjonsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 83). Denne spørsmålstypen omhandler det man kan se i bildeboken. I denne sammenhengen tolket jeg det som at lærerne tok i bruk disse

spørsmålene for å hjelpe elevene til å legge merke til detaljer, slik at de kunne få med seg og forstå mer av innholdet. Dersom dette var tilfelle kan denne formen for spørsmål ha bidratt til å inkludere flere elever, samtidig som de sørget for at flere elever fikk med seg og forsto bildene. På en annen side kan det være at lærerne benyttet seg av spørsmålene for å hente inn elever som ikke fulgte med, eller rettet dem mot elever som kanskje synes det er vanskelig å svare på mer utfordrende spørsmål. Hvis spørsmålene bare var ment som en tilpasning for elevene som ikke er sterke faglig, eller bare for å sjekke om elevene fikk med seg innholdet, kan de oppfattes som en form for kontrollering av elevene. Dette peker Roe på som en av farene med observasjonsspørsmål. Hun er redd for at denne type spørsmål skal redusere samtalen til en mekanisk øvelse i å lete etter riktig svar (Roe, 2014, s. 163). Samtidig kan det være at elevene som får enkle spørsmål, ikke blir utfordret nok. Spørsmålene har en funksjon dersom de er ment å støtte elevenes forståelse av teksten, men bør begrenses eller tilpasses hvis de bare er ment å kontrollere elevens kunnskap og oppmerksomhet.

Elevenes reaksjoner

Under høytlesningen på fjerdetrinn viser funnene at elevene delte lengre refleksjoner som angikk karakterenes følelser og mulige konsekvenser for Johannes Jensen. Jeg tolker det som at de fulgte med og reflekterte rundt ny informasjon for å få en enda bedre forståelse av innholdet. Mye tyder på at elevene her ikke bare har lært om tekstkulturen, men også av den ettersom de er opptatte av konsekvensene som kan finne sted. Dette stemmer overens med Aases mening om at det ikke er tilstrekkelig å bare lære om tekstkulturen (Aase, 2005c, s. 37). Samtidig antyder disse innspillene at elevene har beveget seg videre over i den andre fasen Langer definerer som «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» (Langer, 2011, s. 18). Dersom dette var tilfelle vil elevene på dette tidspunktet ha etablert en forestillingsverden, og var her i ferd med å utdype den. Samtidig kan det være at noen av disse innspillene ikke representerer akkurat denne fasen, men at elevene, selv om de har etablert en forestillingsverden, blitt plassert i den første fasen igjen. Denne type veksling mellom faser stemmer overens med Langers definisjon. Hun hevder de ikke er lineære, og at eleven kan veksle mellom dem, i tillegg kan den første fasen foregå under hele leseprosessen hvor det dukker opp ny og ukjent informasjon (Langer, 2011, s. 17). Som følge av at elevene veksler mellom fasene i løpet av hele prosessen, kan det være vanskelig å fastslå i hvilken de befinner seg til enhver tid.

5.3. Tekstbasert skriving

5.3.1. Logg

Etter høytlesningen gjennomførte begge lærerne tekstbasert skriving i form av en logg som lærerne og jeg hadde planlagt i forkant av undervisningsopplegget. Ved å benytte logg i etterkant av høytlesningen la vi til rette for at elevene fikk skrivetrening, samtidig som de fikk tid til å skrive ned og sortere tankene sine om handlingen og temaet i bildeboken mens de enda hadde det ferskt i minne. Andreklassingene laget tankekart og fjerdeklassingene skrev logg. Flere forskere løfter frem viktigheten av å inkludere den grunnleggende ferdigheten skriving, i tillegg til at elevene kan få bedre utbytte dersom de får ta i bruk loggen som et hjelpemiddel (Hamre, 2017, s. 37; Hennig, 2012, s. 204). Videre la denne skriveprosessen rett etter høytlesningen til rette for at elevene kunne sette ord på problemer de møtte i teksten og formulere spørsmål som kan ha bidratt til økt tekstforståelse. Aase og Hennig viser til at skriftspråket har en særegen evne til å klargjøre og utvikle egne tanker (Aase, 2005b, s. 72; Hennig, 2017, s. 181). For de fleste elevene opplevdes nok loggen som et sted de kunne skrive ned tanker de hadde etter å ha fått bildeboken lest for dem. Noen fikk kanskje også videreutviklet tankene sine underveis mens de skrev, som kan ha vært bidragsytende i deres personlige dannelsesprosesser. Dette vitner i tillegg om vekstpedagogikk hvor elevenes muligheter til å uttrykke og utvikle seg vektlegges.

For andre elever kan loggen derimot ha blitt opplevd problematisk. Dersom elevene selv er bevisste på at de ikke er sterke skrivere, kan det være at de ikke opplevde mestring under loggskrivningen, eller at de følte at alle andre skrev mye mer enn dem selv. Dette kan blant annet ha bidratt til at elevene mistet innsatsviljen og ikke ønsket å skrive mer. Lærerne på begge trinn forsøkte likevel å legge til rette for at disse elevene også skulle få skrevet ned noe på loggene sine. Det at andreklassingene lagde tankekart bidro til at elevene ikke trengte å skrive hele setninger, men skrev i stikkordsform. På fjerdetrinn fikk enkelte elever støtte av en assistent og også disse fikk skrive ned tanker i stikkordsform. I denne klassen fikk de i tillegg dobbelt så lang tid på skriveprosessen, som kan forklares med at de fleste i klassen skrev logger med fulle setninger, og at læreren ønsket alle skulle ha skrevet ned en del eller skrevet seg ferdig før de skulle dele loggene.

Lærernes føringer

Ved inngangen til den individuelle loggskrivningen tydeliggjorde læreren på fjerde trinn hva hun ønsket at elevene skulle og ikke skulle inkludere i loggene sine. Hun la blant annet vekt på at den ikke skulle bestå av gjenfortelling. Dette trekker Hennig frem som helt nødvendig (Hennig, 2017, s. 183). Ved å legge klare føringer for hvordan loggen skulle skrives, la læreren til rette for at elevene fikk reflektert rundt de elementene i bildeboken som var av betydning, og ikke f.eks. hvorfor Johannes Jensen har skarpe tenner. For mange elever kan disse føringene ha hjulpet dem med å fokusere på skrivningen, og gjort det enklere for dem å komme i gang, da det ellers kan være vanskelig for noen å vite hvor de skal starte. Det fjerdeklassingene delte fra loggene sine vitner om at de var preget av føringene som var blitt lagt. Mange hadde fokusert på Johannes Jensens følelser og temaet å være annerledes. På den andre siden kan disse føringene ha blitt opplevd som en hindring som førte til at de ikke kunne skrive om det de ønsket, selv om det ikke hadde vært givende. Dersom dette var tilfelle kan elevene i verste fall ha mistet lysten til å skrive eller så på loggskrivningen som noe som «bare måtte gjøres». Læreren på andre trinn uttalte at hun ikke ønsket å legge for strenge føringer på elevene, da hun mente dette kunne ha en negativ effekt. Det andreklassingene delte fra tankekartene viser at de hadde ulikt fokus, flere hadde vektlagt handlingen, andre Johannes Jensens utseende, mens noen hadde fokusert på temaet. Kanskje var det lurt å ikke legge konkrete føringer på dem, da dette kunne bidratt til å begrense skrivningen deres.

Hennig påpeker at det kan være til god hjelp for elevene hvis de kan forstå hvorfor loggen kan være nyttig for dem (Hennig, 2017, s. 183). Kanskje kunne lærerne ha beskrevet for elevene hvorfor de skriver logg, da dette kunne bidratt til at de som evt. så på oppdraget som noe som bare skulle gjøres kunne fått en forståelse for hvorfor loggen er et verktøy for dem selv. På en annen side er det stor sannsynlighet for at elevene, spesielt fjerdeklassingene som skrev fulle logger, har diskutert dette sammen med læreren tidligere og vet hvorfor loggskrivning er nyttig for dem. Samtidig trenger ikke loggen å ha noen strenge regler, da den først og fremst er ment for elevenes umiddelbare tanker og reaksjoner på en tekst. Dette er Hennig enig i, han mener at loggen først og fremst er ment for en selv og at hvordan tankene skrives ned er uviktig, så fremt man forstår dem selv og kan videreformidle dem (Hennig, 2012, s. 203). Videre forklarte begge lærerne til elevene at de etter å ha skrevet, skulle dele loggen med en medelev. Dette fortalte de i intervjuet var for å få elevene til å ta oppgaven på alvor. Som følge av dette fikk elevene enda en grunn til å skrive, ikke bare for seg selv, men også for en mottaker. For de som liker å dele tankene sine kan dette ha økt motivasjonen til å skrive, mens for andre kan

dette ha blitt opplevd som en stressende faktor. Ideen om å dele kan uansett ha ført til at elevene tok oppgaven mer på alvor og la ned en ekstra innsats i skrivningen.

Deling av logg

Da elevene hadde skrevet logg hadde vi bestemt at de skulle få dele disse med en medelev eller læringspartner. Læreren på andretrinn brukte litt tid i forkant av denne delingen til å diskutere om noe kunne sies å være rett eller galt og hva de kunne forvente å høre under delingen. Diskusjonen antyder at læreren ønsket å ufarliggjøre situasjonen ved å fortelle elevene at ingenting de deler er dumt eller feil. Dette er i tråd med Hamres uttalelser om å gi elevene tro på seg selv og egen fornuft (Hamre, 2017, s. 51). På denne måten la læreren til rette for at elevene ikke skulle være redde for å dele det de hadde skrevet. I tillegg kan denne diskusjonen ha bidratt til at elevene ble tryggere på det de hadde skrevet og mer sikker på at det ikke var feil. De fikk også en forventning om at de mest sannsynlig hadde skrevet ned ulike tanker, og at de ikke hadde gjort feil dersom de ikke hadde tenkt på det samme som den de delte med. Funnene viser at mange elever hadde tenkt det samme på begge trinn, noe som kan skyldes elevenes logiske tenkeevne. Samtidig var det en del som hadde tenkt andre tanker enn partneren de delte med, som følge av dette valgte flere andreklassinger å skrive ned partnerens tanker i tillegg til sine egne. I disse tilfellene kan tilrettelegging ha ført til at elevene i form av å dele tankene sine med en partner, fikk innsyn i tanker de ikke hadde selv eller fikk videreutviklet tanker de hadde. Dette kan ha bidratt til elevenes danning.

På en annen side er det tanker som kan sies å være riktige eller gale. I denne sammenhengen tolker jeg det som at lærerne referer til elevens følelser når de diskuterer om noe kan sies å være riktig eller galt. Selv om det finnes tanker og følelser som kan beskrives som feil, velger lærerne å se bort i fra dette akkurat her. Dette tyder på at de fokuserer på det Klafki definerer som vekstpedagogikk (Hohr, 2011, s. 166). Med andre ord forsøkte lærerne å motivere elevene til å dele, og de fikk frie tøyler til å uttrykke seg og utvikle tankene sine. Kanskje ligger fokuset her ettersom elevene enda er unge og i en fase hvor de skal bli trygge på seg selv, og bare det å skulle sette ord på og formulere egne meninger er en utfordring. Når elevene blir eldre vil det kanskje være mer naturlig å diskutere hvilke tanker og følelser som kan regnes som feil, og i en samhandlingsprosess diskutere hvilke argumenter som er gyldige og hvilke som ikke er det. Mange av elevene i dette tilfelle kan ha opplevd det som at de sto fritt til å dele tankene sine, uten å tenke at de skulle begrense seg. Samtidig kan andre, mer modne elever allerede i begynneropplæringen begynne å stille spørsmål til gyldigheten og

riktigheten av innspillene som kommer. Spørsmålet er om det er givende å ta opp disse diskusjonene, og om de andre elevene vil få noe utbytte av det i så ung alder.

Hensikten med å dele loggene var at elevene skulle få dele tankene de hadde skrevet ned i møte med bildeboken med en annen elev, og på denne måten bli tryggere på det de hadde skrevet. I tillegg til at de ville oppleve å ha skrevet ned ulike tanker og få høre nye perspektiver. Flere forskere er tydelige på at loggen fungerer som elevens respons på en litterær tekst, og at læringspotensialet øker dersom skrivingen blir brukt i samspill med samtale (Dysthe, 1995, s. 203; Hennig, 2017, s. 182; Skarðhamar, 2011, s. 88). Både skriveprosessen og delingen kan ha bidratt til at elevene fikk økt forståelse for bildebokens innhold. Samtidig var denne delingen også en form for forberedelse til den litterære samtalen. Ved å dele med en elev først, ble de enda tryggere på å skulle sette ord på og dele tankene sine med hele klassen etterpå. For andre elever kan det å både skulle dele tankene sine med en elev og med klassen ha blitt opplevd som bortkastet tid. Dersom de allerede følte seg trygge på tankene og meningene sine, er det ikke sikkert de helt forsto poenget med å dele dem to ganger. Kanskje kunne lærerne ha brukt tid på å forklare hvorfor de skulle dele loggene med en medelev før samtalen. Noen barn er tidlig meningsøkende etter formålet med det vi gjør, mens andre er fornøyd bare med å gjøre. Samtidig er det med tanke på deres lave alder vanskelig å si om de hadde forstått hensikten med tilnærmingen.

Loggene ble ikke samlet inn av læreren i etterkant av økten i noen av klassene, dette tyder på at lærerne ønsket å lette presset fra elevene ved å vise at loggene bare var deres notater som ingen andre nødvendigvis trengte å lese eller vurdere. Hennig og Dysthe peker på at denne type uformell skriving kan oppleves trygt for elevene da de ikke trenger å bekymre seg for å bli evaluert ut ifra hva eller hvordan de skriver (Hennig, 2012, s. 203; Dysthe, 1995, s. 216). For noen kan dette ha gjort det enklere for dem å skrive logg, da det ikke var noe press om at noen skulle lese den. På en annen side observerte jeg at flere la ned en del arbeid med å skrive og dekorere loggen, noe som kan tyde på at elevene ønsket å vise dem frem. Hvis dette var tilfelle kan de ha følt på en skuffelse da de ikke ble samlet inn eller lest av læreren. Samtidig var ingen av lærerne tydelige på at loggen ikke skulle samles inn i, og det er derfor ikke sikkert elevene var klar over at de ikke skulles vurderes. Kanskje er dette forklaringen på hvordan noen valgte å dekorere loggene sine. En annen forklaring er at dekorasjonene skyldes at de var ferdig med å skrive, og tegnet mens de ventet på fortsettelsen.

5.3.2. Opptak

Begge lærerne tok i bruk spørsmål som la til rette for at elevene skulle reflektere mer over egne svar og utdype dem. Denne type spørsmål definerer Dysthe som *opptak* (Dysthe, 1995, s. 215). Hensikten med disse spørsmålene var å gi elevene muligheten til å videreutvikle egne tanker, tenke nye tanker med dypere innsikt, konsekvenser av egne ytringer og kritisk tenkning. Aase er tydelig på at norskfaget må tilby elevene denne muligheten (Aase, 2005b, s. 69). For noen elever kan dette ha vært til stor hjelp for å komme videre i egen tenkning. På en annen side kan enkelte elever ha blitt opprørt av å måtte svare på nye spørsmål eller utdype svaret sitt. Dersom dette var tilfelle kan det skyldes at de er vant til å svare på spørsmål med fasit, og som ikke nødvendigvis krever lange tankerekker.

Opptak ble anvendt i ulike sammenhenger i løpet av undervisningsopplegget. Læreren på fjerde trinn benyttet seg blant annet av opptak i form av muntlige hjelpetekster for elevene under den individuelle loggskrivningen. Hennig løfter frem hjelpetekster som en måte å hjelpe elevene å komme i gang med og fortsette skrivningen sin, samt hjelpe dem til å bevege seg bort fra bare gjenfortelling (Hennig, 2012, s. 208). En av fallgruvene med hjelpetekster er at elevene kan låse seg fast til dem, og fokusere mer på å fylle inn hjelpetekstene enn å fokusere på det de selv tenker og å videreutvikle det. Det at læreren i denne sammenhengen benyttet seg av opptak, gjorde at elevene fikk tenkt og skrevet fritt først, for deretter å motta drahjelp eller oppmuntring til å reflektere og utdype det de hadde skrevet så langt.

Læreren benyttet seg av denne teknikken under hele loggskrivningen, noe som bydde på både fordeler og ulemper for elevene. Tidlig i loggskrivningen opplevde elevene det mest sannsynlig som god hjelp å få innspill på hva som kunne og burde fylles ut mer nøye og hvordan de skulle gå videre. Mot slutten av loggskrivningen kan det ha hatt motsatt effekt i form av at elevene tenker de er ferdige, men får stadig nye spørsmål om elementer i loggen de burde utdype. Hvis dette var tilfelle kan det i verste fall ha gått utover elevenes mestringsfølelse ved at de føler at det de gjør ikke er bra nok, eller ha gått utover innsatsviljen deres ettersom de tenker at de aldri blir ferdige. Samtidig peker Aase på at elevene er nødt til å våge å tenke nye tanker for å utvikle seg som språkbrukere og teksttolkere (Aase, 2005a, s. 110). Derfor er det viktig at elevene blir utfordret til å tenke nye tanker og reflektere mer over det de har tenkt og skrevet. Selv om de tidvis kan oppleve det som vanskelig å utdype, vil de etter hvert forstå hvorfor dette vektlegges og utdypingen vil da gå mer av seg selv.

5.4. Litterær samtale

Som siste didaktiske tilnærming til skjønnlitteraturen gjennomførte lærerne sammen med hele klassene sine en litterær samtale, etter elevene var ferdige med å dele loggene med hverandre i par. Med denne sammensetningen av tilnærminger i denne rekkefølge hadde lærerne og jeg en tydelig målsetting om å legge til rette for elevens danning i møte med bildeboken. Tydelige målsettinger løfter Aase frem som en av grunnene til at skolens dannelsingsoppdrag skiller seg fra de andre instansene hvor det foregår danning (Aase, 2005c, s. 37). Begge lærerne benyttet i dette tilfellet den litterære samtalen til å la alle være en del av å snakke om innholdet og temaet i *Johannes Jensen føler seg annerledes*. I tillegg fokuserte de på at elevene hadde forskjellig forståelse av teksten og brukte tid på å undersøke flere av innspillene. Aase og Tønnessen peker på denne måten å snakke om en tekst som det særegne med en litterær samtale, samtidig som alle kan delta og deltakerne har ulike forståelser av både teksten og verden (Aase, 2005a, s. 110; Tønnessen, 2010, s. 52). Dette la til rette for at elevene fikk øve seg på rollen som lytter, samt utvikle egne muntlige ferdigheter og øke tekstforståelsen.

Å gjennomføre den litterære samtalen til slutt, etter at elevene både hadde lest, skrevet og delt var et bevisst valg av lærerne og meg, da vi med dette ønsket å legge til rette for at elevene skulle stille mest mulig forberedt til samtalen. Begge lærerne uttrykte i etterkant at de mente samtalen ble mer meningsfull og grundig ettersom elevene gjennomførte de andre tilnærmingene i forkant. Dysthe peker på denne sammenbindingen av didaktiske tilnærminger som den beste måten å oppnå læringspotensiale, og at disse tre utgjør en viktig del av det dialogiske klasserommet (Dysthe, 1995, s. 205; Dysthe, 1995, s. 219). Litterær samtale kan være en vanskelig arbeidsform for elevene. Ettersom elevene fikk rom til forberedelse, stilte de godt forberedt til samtalen og hadde større mulighet til å delta og uttrykke seg, og som følge av dette bidra til egen danning. Ved å inkludere flere tilnærminger ble undervisningsopplegget variert og traff flere av elevenes prefererte arbeidsmåter, samtidig som det ga øvelse i å uttrykke seg på ulike måter. For andre kan det ha blitt opplevd uoversiktlig med så mange skifter mellom tilnærminger i løpet av økten, da mange elever foretrekker å vite hva som venter dem og hva de skal forholde seg til. Kanskje kunne lærerne brukt mer tid på å gjennomgå økten med elevene i forkant. Samtidig kunne dette hatt en negativ virkning i form av at elevene oppfattet økten som uinteressant og valgte å ikke engasjere seg allerede fra starten.

Funnene viser at begge lærerne sørget for at alle elevene fikk si noe underveis i samtalen ved å spørre par for par om hva de hadde snakket om. Dette la automatisk til rette for at de resterende elevene som ikke fikk svare, fikk rollen som lyttere. Det var tydelig mange elever som mestret denne rollen ettersom de fikk med seg det som ble sagt i samtalen og kom med nye innspill som omhandlet det samme som de snakket om. Et eksempel her er hvordan en elev skyter inn en kommentar til det en annen elev har sagt. Flere forskere løfter frem lytting som en nøkkel til interaksjon. De mener man som lytter er både deltaker og mottaker i en samtale, og at lyttingen både er til hjelp for seg selv og den man lytter til (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56; Skarðhamar, 2011, s. 79; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 207). Ved å tydeliggjøre elevene som lyttere, tilrettela lærerne for at elevene kunne fokusere på å lytte mens en annen elev snakket. Dette bidro mest sannsynlig til at de fulgte mer aktivt med i samtalen og på denne måten fikk med seg og forsto mer. I tillegg til større utbytte, kan det også ha ført til at de deltok muntlig i større grad. På en annen side er det ikke sikkert alle elevene klarte å skille mellom rollen som lytter og den som deler. Kanskje hadde de et så brennende ønske om å dele selv at de i påvente av å få dele, glemte å lytte til det andre som ble sagt. Ved å skrive ned tankene sine slipper de å bruke hjernen til å huske det de vil si, og kan heller fokusere på å lytte til de andre.

Disse funnene viser også at denne tilretteleggingen førte til at samtlige fikk trening i å ta ordet, sette ord på tanker og meninger, og med det utviklet egne muntlige ferdigheter. Denne treningen legger grunnlaget for å bli kvalifiserte deltakere i den litterære samtalen. Flere forskere viser til muntlige ferdigheter i form av å uttrykke egne meninger og benytte seg av andres som en ambisjon i dialogisk undervisning og en vei inn i mulige dannelsesprosesser (Hamre, 2017, s. 50; Dysthe, 1995, s. 208; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170; Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58). Ved å legge til rette for at elevene skulle utvikle de muntlige ferdighetene, la de samtidig indirekte til rette for at elevene skulle bli bedre samtalepartnere, som kan sies å være et tegn på danning i form av å respektere andres tanker og meninger. Lærernes ønske om at alle elevene skulle delta muntlig kan ha blitt opplevd forskjellig for elevene. De foretrekker ulike arbeidsmetoder, og for noen er en samtale i plenum førstevalget. Dette er gjerne de elevene som er trygge på egne muntlige ferdigheter og liker eller er vant med å dele meninger med større grupper. Samtidig kvier andre elever seg for å snakke i full klasse. Hennig peker på at for noen elever kan denne situasjonen og kommunikasjonsformen fremstå som vanskelig og noe de kanskje ikke umiddelbart behersker (Hennig, 2012, s. 132). Dersom dette var tilfelle for enkelte elever kan det ha ført til at de meldte seg ut av samtalen

eller deltok minimalt. Både muntlige ferdigheter og lytting krever øvelse, og selv om en klassesamtale fremstår ukomfortabelt nå, vil det mest sannsynlig bedre seg etter hvert som elevene utvikler seg og blir tryggere.

I denne sammenhengen ble den litterære samtalen gjennomført med full klasse av flere grunner. En av dem var at lærerne ønsket å være til stede for elevene i samtalen og veilede og støtte dem underveis. Begge uttrykte at de følte dette var den mest givende måten for elevene å gjennomføre den på, ettersom den kan oppleves som krevende. Samtidig la lærerne til rette for at samtlige kunne observere andres tenking, ulike leseerfaringer og språk. Dette bidro høyst sannsynlig til flere ulike tolkninger og en mer omfattende samtale. Dette trekker flere forskere frem som godene ved å gjennomføre litterære samtaler i store grupper (Aase, 2005a, s. 106; Aase, 2005b, s. 74; Håland & Ulland, 2014, s. 264). Funnene viser at elevene delte ulike tanker og tolkninger av teksten. Andreklassingene kom med forskjellige kommentarer angående Johannes Jensens utseende, mens fjerdeklassingene delte ulike forslag om hvorfor han føler seg annerledes. Mange elever så ut til å oppleve denne samtalen i plenum som spennende og lærerik, og viste at de ønsket å delta ved å se på den som snakket, fulgte med i samtalen, rakk opp hånden og var aktive muntlig.

På en annen side var det også elever som var mer tilbaketrukne og ikke like deltagende. Det er mulig at disse ikke fortrekker å snakke i større forsamlinger og heller hadde hatt større utbytte av at samtalen hadde foregått i mindre grupper. Disse elevene fikk muligheten til å øve på muntlige ferdigheter da de delte loggene med en annen elev, og opplevde kanskje større mestring gjennom den tilnærmingen. Det kan også være at disse elevene er gode lyttere, og selv om de ikke deltar aktivt muntlig i klassesamtalen, så lærer de mye av å bare lytte til den. Hennig er av den mening at litterære samtaler burde gjennomføres i små, midlertidige grupper ettersom elevene synes det er enklere å ta ordet, komme til ordet og diskutere litteratur i mindre grupper (Hennig, 2012, s. 57). Etter hvert som elevene blir eldre, utvikler samtaleegenskapene sine og blir bedre kjente med hvordan man snakker om litteratur, kan man gjennomføre samtalene i mindre grupper innad i klassen. Det er viktig å variere mellom tilnærminger ettersom alle har ulike preferanser og lærer på ulike måter. Samtidig må man ta hensyn til nivået elevene ligger på og justere tilnærmingen eller hvilke tilnærminger som tas i bruk etter det.

5.4.1. «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden»

Lærernes tilrettelegging

Det meste av lærernes tilrettelegging for at elevene skulle bevege seg i denne fasen foregikk under høytlesningen. Innsatsen de la ned underveis i den la grunnlaget for at elevene skulle bevege seg inn i denne fasen. Ved hjelp av denne støtten ble det enklere for elevene å utdype forestillingsverdenene sine. Elevene kunne også sannsynligvis ved hjelp av denne tilretteleggingen fortsette mer på egenhånd med å fylle inn det som «manglet» med egen fantasi, erfaringer og logisk tenkning. Ved å hjelpe elevene på veien hadde de også større mulighet til å hjelpe hverandre med å utdype forestillingene sine da de delte loggene med hverandre, og enda mer da de hørte hverandres tanker i den litterære samtalen. For mange kan lærernes tilrettelegging ha hjulpet dem til å forstå og utvikle egne tanker, mens andre bare har skrevet ned og gjentatt det læreren har sagt. Dersom sistnevnte er tilfelle har de ikke utviklet egne tanker og de vil ikke kunne lære av hverandre når de deler disse tankene.

Elevenes reaksjoner

I den litterære samtalen på andretrinn hvor elevene delte det de hadde skrevet med læreren og de andre elevene, er det enklere å stadfeste at de befant seg i den andre fasen. Dette på bakgrunn av at samtalen foregikk i etterkant av selve lesningen. I tillegg til at innspillene bar preg av refleksjon rundt bokens innhold, tema og karakterer. Dette peker Tønnessen på som et naturlig preg i litterære samtaler, da hun mener slike samtaler preges av elevenes reaksjoner, observasjoner, refleksjoner og spørsmål i møte med en tekst (Tønnessen, 2010, s. 51).

Funnene viser at flere elever var i stand til å bruke egne erfaringer og koble disse sammen med den nye informasjonen de fikk gjennom bildeboken, for å få en større forståelse av innholdet. Dette kjennetegner også den andre fasen (Langer, 2011, s. 18). Dysthe løfter frem aktiv bruk av språket som helt nødvendig, samtidig som hun understreker at formulering er en viktig del av prosessen med å koble ny og gammel kunnskap sammen (Dysthe, 1995, s. 221). Det at så mange av elevene fikk muligheten til å bidra med egne tanker i samtalen gjorde at mange fikk brukt språket aktivt, og som følge av dette fikk trening i å formulere seg, og i å koble det de hadde lest opp mot kunnskapen de allerede hadde.

I funnene kan det tyde på at noen elever både på andre- og fjerdetrinn prøvde å fylle «tomrom» i teksten ved å selv fylle inn egne meninger om hvordan de forsto og tolket situasjoner som ikke kom frem i klartekst eller i bildene. Dette var tilfelle med elevene på

begge trinn som beskrev Johannes Jensen som ensom. Iser forklarer disse «tomrommene» som en følge av informasjon som er blitt utelatt fra teksten (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Bare et fåtall av andreklassingene påpekte at de oppfattet Johannes Jensen som ensom, noe som kan tolkes på ulike måter. Alle elevene stiller med ulikt utgangspunkt når det kommer til erfaringer. Dette fører til at de foretar ulike tolkninger av de samme situasjonene, og danner seg ulike forestillingsverdener. Dersom de ikke har erfaringer de kan assosiere med det å være ensom, blir det vanskelig for dem å tolke dette ut av teksten og fylle det «tomrommet». For noen kan det også være vanskelig å sette seg inn i og forstå handlingen godt nok til å kunne bygge opp utfyllende forestillingsverdener. Stokke og Tønnessen løfter frem dette som en av utfordringene med arbeidet med skjønnlitteratur (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 254). Utfordringen kan blant annet skyldes «tomrom» hos eleven selv, som Iser hevder kan skyldes alder og tekstkunnskap (Håland & Ulland, 2014, s. 242). Det at elevene er i begynneropplæringen og kanskje ikke har mye erfaring på dette området kan skape et «tomrom», og kan være en av grunnene til at flere av dem har utfordringer med å fylle «tomrommene» og uttrykke seg i møte med dem.

Det samme gjelder funnene som indikerer at elevene kan lese hele ikonoteksten, også der hvor avløsningsprinsippet er gjeldende i form av at bildene og teksten utfyller eller avløser hverandre (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 119). Det var noen, men ikke mange elever som kunne sette ord på situasjoner hvor dette var tilfelle. Samtidig er det ikke sikkert at de elevene som uttalte seg om disse tilfellene, helt vet selv hva de har gjort. Eleven som kommenterte at Johannes Jensen ser lei seg ut på bildene, har tolket dette ut ifra å lese bildene, men det er ikke sikkert han var bevisst på eller hadde tenkt igjennom at dette ikke står i klartekst. Dersom dette hadde blitt tatt opp av læreren, ville kanskje elevene blitt mer klar over hvordan de leser ikonoteksten. Ved å snakke om hvordan boken er bygd opp av blant annet slike elementer som avløsningsprinsippet, kunne elevene fått enda større tekstforståelse, samt fått muligheten til å kjenne igjen dette i andre bøker de møter senere. På en annen side kunne dette ødelagt lesegleden for noen, selv om det er viktig å gjøre elevene kjente med ulike sjangertrekk. Lærerne hadde også begrenset med tid til å gjennomføre undervisningsopplegget, og måtte derfor velge hvor fokuset skulle ligge. Jeg tolker det som at lærerne ønsket å la elevene øve mest mulig på muntlige ferdigheter. Dette kan være et naturlig fokus tidlig i begynneropplæringen, og med tanke på temaet de skulle diskutere. Man kan med fordel variere hvilke elementer i en bok man velger å fokusere på hver gang.

5.4.2. «Å stige ut og tenke over det man vet»

Lærerens tilrettelegging

Det ble gjort noen, men få funn på lærernes tilrettelegging for at elevene skulle bevege seg over i denne fasen. Likevel var det mange, spesielt elever på andretrinn som gjorde det. Selv om lærerne kanskje ikke dyttet elevene inn i samtalen om hvordan de kjente seg igjen i boken, oppfordret og støttet de elevene videre i sin refleksjon om hvordan det er å være annerledes. Dette kan tyde på at lærerne ønsket at elevene skulle få muligheten til å diskutere dette, men ønsket ikke å be dem om å snakke om det. Kanskje var det et bevist valg fra lærernes side å la elevene bestemme hvordan samtalen skulle foregå. Hvis dette var tilfelle er det mulig elevene fikk enda større utbytte ettersom de beveget seg inn i fasen på egenhånd. Dersom elevene ikke hadde beveget seg inn i fasen, hadde kanskje læreren ført samtalen videre i den retningen uansett. Situasjonen under kan tyde på det.

Situasjonen underveis i den litterære samtalen på andretrinn hvor læreren spurte klassen om noen kjente seg igjen i bildeboken, kan tyde på at læreren benyttet seg av det Dysthe definerer som autentiske spørsmål (Dysthe, 1995, s. 214). Dette er et åpent spørsmål som alle kan svare på uansett nivå, og kan derfor anses som en måte for å involvere alle elevene. I tillegg kan det hjelpe dem til å se sammenhenger mellom Johannes Jensen og seg selv. Samtidig kan dette spørsmålet, på grunn av hvor åpent det er, kategoriseres på flere måter. Ut ifra reaksjonene det skaper hos elevene kan det defineres som et autentisk spørsmål. Det kan tyde på at læreren brukte denne type spørsmål for å utfordre elevenes tenkning og få dem til å reflektere mer over innholdet, samt få innsyn i deres tanker. Dette vitner om vekstpedagogikk, hvor læreren legger til rette for at elevene skal utvikle egen tenkning.

En av grunnene til at hun valgte å spørre om elevene kjente seg igjen i boken kan være at hun enten vet at de har blitt berørt av innholdet og kan kjenne seg igjen i det, eller at hun ønsker å vite om dette er tilfelle. En av fallgruvene med denne type spørsmål er at dersom noen elever ikke kjente seg igjen i boken, følte de seg kanskje utenfor og havnet i en ukomfortabel situasjon. Uansett la dette spørsmålet til rette for at elevene skulle bevege seg innenfor fasen Langer benevner som «Å stige ut og tenke over det man vet», hvor elevene bruker den etablerte forestillingsverdenen sin til å reflektere over hva den kan ha å si for eget liv (Langer, 2011, s. 19). Ved å gi elevene rom til å sette ord på hvordan de kjente seg igjen i boken, fikk de muligheten til å koble innholdet og deres forståelse, opp mot deres eget liv. Dersom

elevene kjente seg igjen i bildeboken kan samtidig holdningene deres ha blitt påvirket i form av at de tilegnet seg meninger som ble tatt opp i samtalen.

Elevenes reaksjoner

Flere funn antyder at elever på begge trinn beveget seg innenfor den tredje fasen. Denne fasen definerer Langer som «*Å stige ut og tenke over det man vet*», og den fokuserer på hvordan tekstinnholdet kan påvirke eget liv (Langer, 2011, s. 19). Eksempler på dette er da andreklassingene ga uttrykk for å kjenne seg igjen i og identifisere seg med temaet og Johannes Jensen, og gjennom dette koblet innholdet opp mot eget liv. Her reflekterte de rundt hvordan de selv er annerledes og hvordan man burde behandle hverandre til tross for at vi er forskjellige. Det at elevene kunne identifisere seg med temaet og hovedkarakteren kan tyde på at de har blitt berørte av bildeboken. Dette løfter flere forskere frem som helt nødvendig for at elevene skal kunne forstå og relatere seg til teksten, samtidig som den kan ha en påvirkning på eget liv og holdninger (Hennig, 2012, s. 154; Langer, 2011, s. 19; Tønnessen, 2010, s. 50). Gutten på fjerdetrinn som fortalte om de som lo av han da han falt på vei hjem fra skolen viste med dette innspillet at han kjente seg igjen i og kunne relatere en egen erfaring til en situasjon i bildeboken. Det kommer likevel ikke tydelig frem fra starten av at hans personlige erfaring er direkte knyttet til bildeboken. Henning peker på at elevene gjerne forteller om egne situasjoner som er indirekte relatert til teksten (Hennig, 2012, s. 155). Dette viser at flere elever var i stand til å uttrykke identifisering med bildeboken både direkte og indirekte.

For å kunne identifisere seg med Johannes Jensen må elevene kunne sette seg inn i og forstå hans situasjon. Mye tyder på at flere av elevene mestret å se situasjonen fra hans perspektiv, og hvordan han tenker og føler i de ulike situasjonene. Eksempler på dette er elever som påpekte at han er mye alene, er ensom og ser lei seg ut. Å fremme denne type perspektivutvikling trekker Opdal frem som en av skolens viktigste oppgaver som danningsarena (Opdal, 2010, s. 27). Denne type perspektivskifte i møte med skjønnlitteratur kan hjelpe elevene til å se situasjoner i eget liv fra andres perspektiv. Videre kan det virke som elevene brukte dette perspektivskifte og identifiseringen med både Johannes Jensen og temaet til å reflektere over hva innholdet har å si for deres eget liv og egne holdninger. Elevene på andretrinn var ivrige etter å dele med klassen hvordan de identifiserte seg med Johannes Jensen, her delte de alt fra at de var laktoseintolerante til hudfarge og bosted. Det tyder på at de har forstått at Johannes Jensen føler seg annerledes, og forsøkt å sette seg inn i hans posisjon ved å reflektere over egne ulikheter og hvordan de kanskje skiller seg ut. Desto flere elever som delte med klassen, desto flere ønsket å dele. Kanskje er det enklere for elever

i denne aldersgruppen å dele slike detaljer om seg selv ettersom de ikke har reflektert over hvilke konsekvenser det kan få i form av sosial status og å skille seg ut.

På en annen side var det mange elever i begge klasser, spesielt på fjerde trinn, som ikke ga uttrykk for å ha blitt berørt av eller ha identifisert seg med boken. Funnene viser at det var flere elever på andre trinn, enn fjerde trinn som uttrykte hvordan de gjenkjente seg med boken, dette kan ha flere mulige forklaringer. Ved å velge en bildebok som skal benyttes på to ulike trinn er det vanskelig å finne en som fanger alle, da det er mange faktorer å ta hensyn til.

Dette trekker Hennig frem som en av ulempene med høytlesning, da alle ikke nødvendigvis får et like entusiastisk forhold til teksten (Hennig, 2012, s. 140). Kanskje ble *Johannes Jensen føler seg annerledes* oppfattet som barnslig på fjerde trinn, mens den falt mer i smak for elevene på andre trinn? På andre trinn var det blant annet elever som kommenterte at de hadde lest boken før og noen fortalte at de hadde denne boken hjemme, noe som kan tyde på at de hadde et mer positivt forhold til bildeboken. På samme tid kan det også ha vært elever i denne klassen som ikke identifiserte seg med bildeboken av andre grunner.

Dersom fjerdeklassingene oppfattet boken som barnslig, kan dette være en av grunnene til at noen av dem ikke ble like berørt av teksten, og derfor ikke uttrykte at de identifiserte seg med den og kunne relatere den til sitt eget liv. Samtidig kan det ha noe med alderen å gjøre, at de er i en fase av livet hvor identiteten er i forandring og det ikke føles komfortabelt å snakke om eller dele med klassen. En annen forklaring er at det er relatert til at de ikke føler seg trygge på å dele tankene sine på dette området, eller at det føles sårbart å skulle fortelle om hvordan de kjenner seg igjen i boken fordi de ikke ønsker å skille seg ut eller være annerledes. Hvis dette var tilfelle kunne elevene identifisere seg med bildeboken, men ønsket ikke å dele det med de andre. Selv om de ikke delte selv, kan det likevel ha blitt opplevd som godt å høre de andre elevene snakke om at man skal godta hverandre. De kan med andre ord ha fått utbytte av samtalen som lytter, selv om de ikke deltok muntlig.

Enkelte elever kom med innspill som omhandlet at vi må akseptere hverandre og at alle er like mye verdt til tross for ulikheter. Samtidig var noen av disse innspillene relativt like, dette kan ha ulike forklaringer. Hovedgrunnen til likheten i innspillene skyldes sannsynligvis at dette er hovedintensjonen med boken, og det var denne meningen elevene fanget opp. En annen forklaring er at noen elever gjentok det andre elever sa på en litt annen måte fordi de tror det er det læreren vil høre. Ved å gjenta en annen elev sitt innspill som har fått god mottagelse, tenker de at de også skal få den samme mottagelse. Dersom denne forklaringen stemmer, vil ikke nødvendigvis elevene som gjentar det andre har sagt ha foretatt de samme

refleksjonene som de som deler dem først. En annen mulig forklaring er at gjentakelser kan tolkes som en form for verdsetting, hvor eleven forsøker å forstå og videreutvikle det som er blitt sagt. Flere forskere viser til at elevene gjennom presentasjon av egne tanker, gir andre innblikk i sin forståelse. Dette kan føre til nye tanker og perspektiver andre elever ikke hadde oppdaget selv, samt forhandlinger og ny forståelse av teksten (Aase, 2005a, s. 107; Aase, 2005b, s. 77; Hennig, 2017, s. 182). Kanskje deler en elev et innspill som andre elever ikke har tenkt på, og i forsøk på å reflektere rundt og forstå det som er blitt sagt, gjentar de og utvikler det. Dersom dette var tilfelle bidro samtalen til å åpne opp teksten på nye måter for elevene, i tillegg til at de bidro til å øke hverandres forståelse av innholdet og hva det kan å ha si for deres eget liv.

Funnene viser at noen elever på begge trinn var i stand til å uttrykke en form for empati, både bevisst og ubevisst i møte med skjønnlitteraturen. Flere forskere løfter frem at arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle elevenes kompetanse i å forstå andre og vise empati (Andersen, 2011, s. 20; Birkeland, Mjør, & Teigland, 2019, s. 15). I dette tilfellet kan det se ut til at arbeidet med *Johannes Jensen føler seg annerledes* kan ha hjulpet enkelte elever til å vise medfølelse overfor hovedkarakteren. De ubevisste gestene elevene gjorde i form av å holde seg for munnen og peke som kunne tolkes som tegn på empati, kunne som sagt ha vært en tilfeldighet. Kanskje var det bare et tegn på at elevene var engasjerte og levde seg inn i bildeboken underveis i lesningen. De bevisste gestene derimot, er enklere å tolke som uttrykk på empati. Elevenes kommentarer om at de synes synd på Johannes Jensen, og at ingen burde holdes utenfor, kommer sannsynligvis fra egne erfaringer. Dersom elevene ikke har egne erfaringer om dette fra tidligere, blir det vanskelig for dem å «henge» den nye informasjonen på noe og forstå den. Det kan også være vanskelig å utvise empati dersom elevene ikke har blitt berørt av og kjente seg igjen i bildeboken. En annen forklaring er at det er vanskeligere for elevene å utvise empati ovenfor fiktive karakterer. Dette kan være grunner til at et fåtall elever uttrykte empati. Samtidig kan det ha vært flere elever som opplevde å ha empati for Johannes Jensen, men at de som følge av at noen andre påpekte det samme som de tenkte, lot være å uttrykke det for å ikke skape gjentakelse i klasserommet.

5.4.3. «Å stige ut og objektivere opplevelsen»

Lærernes tilrettelegging

Som jeg tolket det var det få funn som viste at lærerne la til rette for at elevene skulle bevege seg innenfor fasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen». Dette kan ha ulike forklaringer. Det er mer uvanlig at elevene beveger seg innenfor den fjerde fasen, og det var kanskje heller ikke lærernes intensjon å analysere teksten. På grunn av tiden som var avsatt og fokuset lærerne og jeg valgte i dette undervisningsopplegget, var det naturlig at det ikke ble mye fokus på å analysere boken og kritisk tenkning. Læreren på fjerdetrinn gjentok f.eks. da elevene skulle skrive logg at de skulle fokusere på temaet i boken, dette gjorde at det ble mindre fokus på å skulle analysere teksten og sammenligne ulike situasjoner. På denne måten skiftet de fleste elevene fokuset fra tekstens innhold til temaet etter å ha lest boken. Denne type analyse av teksten kan også være utfordrende i begynneropplæringen, og dersom man skulle fokusert på dette, kunne man sikkert brukt en hel skoletime. Kanskje kan lærerne med fordel bruke boken om igjen og bare ha fokus på å analysere den nå som elevene har fått kjennskap til den. Til tross for at det ikke ble tilrettelagt for analyse i denne økten, var det interessant å observere at enkelte elever beveget seg innenfor denne fasen likevel.

Elevenes reaksjoner

Under observasjonen på fjerdetrinn gjorde jeg funn som tyder på at noen elever beveget seg innenfor fasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen». Langer beskriver denne fasen som å distansere seg fra forestillingsverdenen som er blitt bygd opp, og stille seg kritisk og analyserende til teksten (Langer, 2011, s. 20). Jeg tolket det som at de befant seg i denne fasen på bakgrunn av at de forsøkte å sammenligne og analysere situasjoner i bildeboken. Et eksempel på dette var da Johannes Jensen falt og damen på legevakten falt. Det er viktig at elevene blir utfordret til å reflektere over og være kritiske til det de leser. Aase og Opdal peker på at kritisk tenkning inngår i et dannelsesperspektiv på språkopplæringen (Opdal, 2010, s. 27; Aase, 2005b, s. 76). I denne sammenhengen var det bare enkelte elever som mestret å ha et distansert blikk på teksten de leste. Kanskje kunne elevene med fordel blitt utfordret til å sammenligne og analysere andre situasjoner i boken, på en annen side kunne det ha blitt opplevd som at læreren forsøkte å legge ord i munnen på dem. Jeg tror det er best om elevene oppdager slike elementer selv, men at de kan få støtte på veien dit. Det samme gjelder når de først har oppdaget det, da kan det være lærerikt for både den eleven det gjelder, men også de andre elevene å utforske dette sammen. Denne samhandlingen kan bidra til danning.

Måten flere av elevene på fjerde trinn uttrykte seg i den litterære samtalen kan tolkes som objektivisering av opplevelsen. Her tenker jeg spesielt på situasjonen hvor elevene kom med innspill som «ingen er mindre verdt», «alle er like mye verdt», «alle er like mye verdt, selv om vi ikke er like» og «vi må godta at alle er annerledes». Dette antyder at elevene har benyttet forestillingsverdenen de har bygd opp til å stige ut av den og objektivere det de har lært i form av å uttrykke allmenne sannheter og væremåter som ifølge dem angår alle. Andreklassingene objektiverte ikke på samme måte. De holdt seg mer til det som foregikk i boken, og brukte ikke det som foregikk der til å gjelde «alle». Deres innspill gjaldt ofte Johannes Jensen eller de andre karakterene i boken, eksempler på dette er «han er lei seg», «han har en artig jobb» og «han trodde ikke halen var bra». Denne type kommentarer kom også fjerdeklassingene med i starten av høytlesningen, men deres innspill utviklet seg videre til objektivisering. Det gjorde ikke andreklassingenes uttalelser i like stor grad. Dette kan tyde på at elevene på fjerde trinn gjennomgikk en dannelsesprosess underveis i denne økten. Samtidig er det også sannsynlig at andreklassingene gjennomgikk denne type prosess, men at de to trinnene hadde ulikt utbytte. Utbyttet andreklassingene satt igjen med er kanskje det beste som de kunne oppnådd med tanke på deres alder.

De fire fasenes utbytte

Det at så mange av elevene viste tegn til å bevege seg innenfor alle fire fasene kan tyde på at flere av dem opplevde å utvikle en forståelse for bildebokens innhold, samtidig som de ble i stand til å benytte den etablerte forståelsen til å reflektere over hva den kan ha å si for eget liv. Dette stemmer overens med det Klafki definerer som dobbel åpning, hvor eleven åpnes for verden og verden åpnes for eleven (Hohr, 2011, s. 166). Dersom dette var tilfelle vil elevene kunne dra nytte av den nye kunnskapen de har tatt til seg gjennom arbeidet med denne bildeboken, og anvende den i eget liv. Dette kan være holdningene som ble delt av elevene selv som f.eks. at ingen burde være utenfor. Langer viser til at det kan ta tid og være behov for mer innlæring før elevene blir påvirket av det de har lært (Langer, 2011, s. 19). Selv om det var elever som ikke ga uttrykk for å mene noe om det i denne økten, kan det hende at de tar med seg disse holdningene ut av klasserommet. Da kan de anvende denne erfaringen i møte med eventuelle situasjoner hvor elever holdes utenfor, og sette en stopper for det.

5.2.4. Opptak

I løpet av den litterære samtalen på begge trinn benyttet lærerne seg av *opptak* i form av å stille spørsmål til elevenes responser som la til rette for videre refleksjon og utdypninger. Dette tyder at begge lærerne var opptatte av å utfordre elevenes tenkning, og la med dette til rette for det Klafki definerer som vekstpedagogikk (Hohr, 2011, s. 166). De ønsket at elevene ikke bare skulle delta muntlig, men at de skulle videreutvikle egne tanker.

Opptak ble i tillegg benyttet for å inkludere flere elever i sosialiseringprosessen. Et eksempel på dette er hvordan lærerne fungerte som et ledd mellom elevene i samtalen. Dette gjorde de ved å gjenta innspill og spørsmål elevene kom med, og henvendte disse videre eller stilte oppfølgingsspørsmål til dem, som resten av klassen kunne svare på. Som en følge av dette fikk de engasjert flere elever i samtalen, og flere fikk delta muntlig. Ikke nødvendigvis med sine egne tanker, men ved å bygge videre på noen andres eller hjelpe til med å oppklare andres spørsmål. Aase viser til å være delaktige i undervisningen som en viktig faktor for å bidra til sin egen danning (Aase, 2005c, s. 37). Ved å delta muntlig, deltar de også i samhandlingen. På en annen side kan det være enkelte elever som ønsker at læreren skal svare på spørsmålet eller innspillet deres, og at de ikke vil at det skal henvendes videre slik at andre kan svare på det. Hvis dette var tilfelle kan det tyde på at disse elevene er ute etter å svare det de tror læreren ønsker å høre eller bare svare riktig. Ved å få innspillene henvendt videre, fikk de ikke den responsen de ønsket fra læreren.

5.2.5. Høy verdsetting

Det er funn som tyder på at lærerne på begge trinn tok i bruk teknikken Dysthe definerer som *høy verdsetting*, hvor samtalen tas videre i den retningen elevene styrer den (Dysthe, 1995, s. 215). Det at læreren på fjerdetrinn fortalte enkelte elever at det de hadde skrevet var noe som var verdt å ta opp i samtalen, kan ha vært en bidragsyter til at elevene ble tryggere på egne meninger og fikk bedre selvtillit med tanke på å dele det de hadde skrevet med de andre i klassen. Dette løfter Hamre frem som en av skolens viktigste oppgaver (Hamre, 2017, s. 51). Samtidig fokuserte læreren på spesifikke detaljer i det elevene hadde skrevet som de mente elevene burde dele med de andre. Flere teoretikere peker på at spesifikk verdsetting viser elevene *hva* som er bra og at det de har skrevet blir tatt på alvor (Dysthe, 1995, s. 215; Håland

& Ulland, 2014, s. 262). Den styrkede tryggheten kan gjøre det mer komfortabelt for elevene å uttrykke seg, noe som bidrar til deres danning.

På en annen side kan denne formen for høy verdsetting ha vært et bevisst grep fra lærerens side for å velge ut innhold som hun mente kunne bidra til en mer givende samtale. Dette tyder på at læreren hadde en plan med samtalen. Hennig hevder det kan være utfordrende for læreren å vite hvilken retning som vil gi best utbytte (Hennig, 2012, s. 31). Ved å oppfordre elever til å dele det de har skrevet i samtalen, sørget hun for at det hun mente var viktig innhold ble tatt opp underveis i samtalen. På denne måten ble samtalen styrt av elevenes innspill, i tillegg til at det som ble tatt opp var relevant og givende for alle deltakerne. Dersom dette var tilfelle bygger denne tankegangen på Klafkis kategoriale danningsteori, hvor innholdet som velges skal bidra til elevenes utvikling av kategorier som tenkemåter, handlingspotensiale og ulik kunnskap (Hohr, 2011, s. 166). Dette kan blant annet være diskusjoner om temaet, bokens oppbygning, sjanger, innholdet og følelser. Alt etter hvor læreren ønsker at fokuset i samtalen skal ligge.

På en annen side er det ikke sikkert at elever som av ulike grunner valgte å ikke delta i samtalen følte seg like verdsatt. Elevene som deltar skal naturligvis få oppmuntring og ros for dette, men det er også elever som lærer mye av å bare lytte. Disse burde da bli verdsatt fordi de inntar den rollen og følger med, selv om de ikke deltar muntlig. Samtidig kan det være vanskelig for læreren å oppfatte hvilken rolle de ulike elevene har tatt, dette blir sannsynligvis enklere etter hvert som man blir kjent med elevene og vet hvilke arbeidsmåter de foretrekker og hvordan de oppfører seg i f.eks. en samtale.

5.5. Klassemiljø

Til slutt i denne drøftingsdelen vil jeg undersøke hvilken rolle klassemiljøet spiller i tilretteleggingen for elevenes danning i arbeidet med skjønnlitteratur.

Jeg vurderte klassemiljøet som godt både på andre- og fjerde trinn. Begge klasser bar preg av å ha mye av den samme strukturen og de samme reglene. Dette tolket jeg ut ifra ytre trekk på danning som at de viste hensyn til hverandre i form av å ikke snakke i munnen på hverandre, rekke opp hånden dersom de ønsket å si noe og lyttet når andre snakket. Elevene virket samtidig positive og vennlige innstilte ovenfor hverandre. Dette trekker flere forskere frem som nødvendig for samhandlingen, da god kjemi kan styrke samarbeidet, mens dårlige

elevrelasjoner kan ha negativ innvirkning på samarbeidet (Hennig, 2012, s. 123; Tønnessen, 2010, s. 52; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Det at elevene så ut til å være komfortable med å dele loggene sine med hverandre og tankene sine i klassesamtalen, vitner om gode relasjoner. Samtidig viser dette at det er rom for å si det man mener, at de er i stand til å lytte til hverandre og er åpne for andres tanker, samt kan respondere saklig på det de andre sier. Dette løfter Hennig frem som viktig, og noe alle er nødt til å bidra til for å etablere (Hennig, 2012, s. 123). Dette legger grunnlaget for at elevene skal kunne samarbeide og på denne måten bidra til hverandres og egen danning.

Videre legger tilrettelegging for godt samarbeid, til rette for at læreren kan skifte fokuset mer bort fra å være opptatt av at elevene går overens, til selve undervisningen. Dette løfter Haug frem som en naturlig overgang i begynneropplæringen. Mye av klasseromssituasjonen den første tiden preges av at barna skal tre inn i rollen som elever, men etter hvert som dette faller på plass blir det faglige arbeidet enklere (Haug, 2006b, s. 26). Mine observasjoner antyder at lærerne på begge trinn i stor grad fokuserte på undervisningen i løpet av disse øktene, noe som tyder på at elevene er kommet godt inn i skolesystemet allerede. På en annen side kan det være at de elevene som ikke var aktivt deltagende, har mer problemer med å tilpasse seg. Dette kan skyldes en kombinasjon av å ikke være trygge på seg selv og egne meninger, og trygg på lærerne og medelevene. Som følge av dette kan det oppleves ukomfortabelt å skulle dele egne tanker og meninger med andre. I tillegg var det noe uro underveis, dette kan skyldes vanskeligheter med prosessen å tre inn i elevrollen, men det kan også forklares med rastløshet som følge av at de synes undervisningen tok for lang tid, at det ikke var deres prefererte arbeidsmåter, mangel på innsatsvilje eller engasjement for bildeboken.

Selv om man har lagt et godt klassemiljø som grunnlag, må dette hele tiden vedlikeholdes i tillegg til det faglige arbeidet for at elevene skal kunne oppnå personlige dannelsesprosesser. Flere forskere hevder at danning ikke er noe som foregår i tillegg til undervisningen, men at det kan oppnås gjennom den (Opdal, 2010, s. 21; Hopmann, 2010, s. 30). Ettersom dannelsespotensialet ligger i møtet mellom elev, lærer og undervisningsopplegg, legger lærerne i denne sammenhengen til rette for at elevene gjennom gode relasjoner og et godt miljø, skal kunne delta i undervisningsopplegget og gjennom dette oppnå danning som produkt. Dersom elevene oppnår danning som produkt, er det dette som blir igjen av dette møtet. Samtidig er det ingen garanti for at tilretteleggingen bidrar til danning hver gang. Hopmann peker på at det er individuelt hvilket utbytte elevene sitter igjen med (Hopmann, 2010, s. 33). Om elevene oppnår danning kan ha ulike forklaringer som gjelder både

undervisningen og klasse miljøet. I denne sammenheng kan det se ut til at begge lærere har lagt et godt klasse miljø som grunnlag, noe som igjen legger til rette for at elevene skal kunne sitte igjen med danning etter møtet mellom dem og skjønnlitteraturen.

6. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg belyst problemstillingen: *Hvordan kan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen legge til rette for elevenes danning?* Ved å undersøke flere forskningsspørsmål har jeg fått se problemstillingen fra ulike sider og samlet fått et mer spesifikt svar.

Forskningen i denne studien viser at bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen er et godt utgangspunkt for å legge til rette for elevenes danning. Den fungerer som en inngang til ulike forestillingsverdener og samhandling med medelever, gjennom flere didaktiske tilnærminger og lærernes tilrettelegging underveis. I dette arbeidet får elevene muligheten til å utvikle grunnleggende ferdigheter, evner og språket sitt. Dette bidrar til at de kan forstå seg selv og andre bedre, og bli kvalifiserte deltakere i tekstkulturen.

Tegn på danning

Flere av elevenes uttalelser og handlinger kan tolkes som tegn på danning som ble uttrykt i møte med bildeboken, gjennom kombinasjonen av tilnærminger og lærernes tilrettelegging. Funnene viser at elever på begge trinn beveget seg inn i og gjennom tre av fasene, dette betyr at disse elevene mestret å etablere en forestillingsverden, men samtidig var i stand til å distansere seg fra den og bruke det de hadde lært til å reflektere over hva det kunne ha å si for deres eget liv. Skjønnlitteraturen la til rette for at elevene fikk styrket muntlige ferdigheter i form av å sette ord på egne tanker, følelser og meninger. De fikk også muligheten til å ta disse i bruk i samhandling med andre og delta på en kvalifisert måte. Videre var det flere som mestret å sette seg inn i og forstå Johannes Jensens situasjon, og uttrykke empati ovenfor han og andre karakterer i boken. Andre evner som kom til syne var logisk- og kritisk tenkning. I samtalen utviste de hensyn og respekt overfor hverandre ved å vente på tur, lytte, svare hverandre vennlig og akseptere anders tanker og meninger.

Samtidig viser funnene at fjerdeklassingene har kommet lenger i utviklingen og dannelsesprosessen enn andreklassingene. Dette tolket jeg av fjerdeklassingenes evne til å objektivere opplevelsen. Og som følge av dette beveget seg inn i den fjerde fasen «*Å stige ut og objektivere opplevelsen*». Da andreklassingene fortsatte å omtale hendelsene i bildeboken, tok fjerdeklassingene steget videre og brukte det de hadde lært til å uttrykke allmenne sannheter. De snakket ikke lenger om Johannes Jensen, men hvordan «alle», «ingen» og «vi» burde oppføre oss og akseptere hverandre.

Bildeboken og tilnærmingene

Den valgte bildeboken *Johannes Jensen føler seg annerledes* fungerte som en samtalestarter på begge trinn, og temaet var et godt utgangspunkt for en samtale om å føle seg annerledes. Samtidig tydet mye på at boken engasjerte andreklassingene, mer enn fjerdeklassingene. Dette tolket jeg av andreklassingenes tydelige uttrykk for å ha kjent seg igjen i og identifisert seg med temaet og Johannes Jensen. På en annen side har jeg drøftet flere mulige grunner til hvorfor fjerdeklassingene holdt tilbake på dette feltet, selv om de identifiserte seg med boken.

Måten og rekkefølgen de tre tilnærmingene ble gjennomført på la til rette for at flere elever kunne delta i samhandlingen. Først høytlesning som sørget for at alle fikk med seg og forsto innholdet. Deretter individuell loggskrivning hvor de fikk muligheten til å tenke selv, og deling av loggene i gruppe for å bli tryggere på det de hadde tenkt og skrevet. Og til slutt en samtale i plenum hvor de kunne delta og få høre andres tanker. Tilnærmingene lot elevene øve på muntlige ferdigheter og skriving. Sammen fungerte de som en forberedelse til en samtale hvor mange var aktive, i form av å forbedre egen forståelse, men også for å bli trygge nok på egne meninger til å tørre å dele dem med hele klassen.

Forskningsprosjektet viser at begge lærerne vektla bruken av vekstpedagogikk, og hadde fokus på at elevene skulle få uttrykke egne tanker, følelser og meninger, komme til ordet og bli forstått av de andre elevene. Dette la lærerne til rette for ved å benytte ulike spørsmål og teknikker som *opptak* og *høy verdsetting*, for å utfordre elevenes tankegang og oppfordre dem til å utdype og reflektere mer over egne innspill. Samtidig forsøkte de å skape trygge rammer med et godt klassemiljø og legge til rette for at elevene skulle bli trygge på å dele med de andre ved hjelp av kombinasjonen av de tre didaktiske tilnærmingene.

Avsluttende kommentar

Dette prosjektet gir et teoretisk bidrag og innblikk i hvordan bruk av skjønnlitteratur i begynneropplæringen kan legge til rette for elevenes danning. Jeg håper jeg med denne forskningen har kunne bidratt til en dypere innsikt på dette feltet, som kan tilføres til de allerede eksisterende teoriene. I tillegg til at kunnskapen kan fungere som et tankeredskap for andre lærere. Forskningen i denne masteroppgave har vist seg som veldig interessant, og den har gjort meg bedre rustet til å skulle ivareta skolens dannelsesoppdrag i begynneropplæringen. Samtidig har den gjort meg mer bevisst på hvordan jeg som lærer kan legge til rette for elevenes danning i møte med skjønnlitteratur, ved hjelp av ulike tilnærminger, spørsmål og teknikker.

Når det gjelder videre forskning hadde det også vært interessant å oppfordre disse klassene til å fortsette å bruke disse didaktiske tilnærmingene og tilretteleggingen i arbeidet med skjønnlitteratur. Og deretter kommet tilbake til dem ved en senere anledning og observert om, eller hvordan, dette arbeidet da legger til rette for elevenes danning.

7. Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar: litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid. I S. Nome, & A. J. Aasen, *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005d). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2(11), s. 15-22. Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Bakke, A., & Eerde, D. v. (2015). An Introduction to Design-Based Research with an Example From Statistics Education. I A. Bikner-Ahsbåh, C. Knipping, & N. Presmeg, *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods* (s. 429-466). New York: Springer.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 53-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2019). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa - utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og lesing for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. F. Grimstad, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 7-17). Caspar Forlag A/S.
- Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 19-53). Caspar Forlag A/S.

- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av lærerens perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, s. 143-157. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt, & S. Dobsen, *Dannelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad, & I. Willbergh, *Didaktikk - Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (Ø. Hide, & I. Willbergh, Overs.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Håland, A., & Ulland, G. (2014). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers' College Press.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Ommundsen, Å. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke, *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning - Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skorpen, L. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynneropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14 (3), s. 7-32. Hentet fra http://ncm.gu.se/wp-content/uploads/2020/06/14_3_007032_skorpen.pdf
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet - Loggskrivning og høytlesning. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Lørssøn, *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulland, G., & Håland, A. (2014). Litteraturdidaktikk - en introduksjon. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 241-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan skjønnlitteratur kan benyttes i begynneropplæringen, og hva dette kan legge til rette for elevenes danning. Opplysningene som kommer frem gjennom dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du og en annen lærer får denne henvendelsen og spørsmål om å delta i dette prosjektet ettersom dere begge arbeider med begynneropplæring. Dere står fritt til å delta dersom dere ønsker og har anledning. Utvalget er gjort gjennom egne og tilgjengelige kontakter.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å finne svar på forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å benytte meg av observasjon og intervju som supplement. For deg innebærer dette en felles planleggingsfase i forkant, og at jeg vil observere deg og din klasse i ei undervisningsøkt. I etterkant vil jeg supplere med et kort intervju. Det vil bare bli tatt notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil anonymiseres gjennom bruk av pseudonym når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Jannike Hegdal Nilssen, mail: jaheni@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, mail: personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ellen Marie Hammer
(Forsker)

Jannike Hegdal Nilssen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skjønnlitteraturens danningspotensiale i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en planleggingsfase i forkant.
- å delta i å bli observert gjennom en undervisningsøkt med skjønnlitteratur i fokus.
- å delta i et intervju i etterkant som supplement.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Infoskriv

Informasjonsskriv til foresatte

Jeg skriver for tiden en masteroppgave hvor temaet er skjønnlitteratur i begynneropplæringen. Formålet er å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan tilrettelegge for elevenes danning.

Kommende uke vil jeg besøke deres barn sin klasse hvor jeg skal observere arbeidet med en bildebok. Dette gjennomføres anonymt, og ingen navn eller personopplysninger vil bli hentet inn eller brukt i prosjektet.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Meg: ellenmarie@hotmail.com
- Min veileder Jannike Hegdal Nilssen: jaheni@oslomet.no
- Personvernombud ved OsloMet: Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Ellen Marie Hammer

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Hvorfor ønsket du å bruke akkurat denne bildeboken?
2. Har tenker du er fordeler/ulempes ved bruk av bildebok/skjønnlitteratur i undervisningen?
3. Hvordan tenker du elevene kan bli dannet av denne type litteratur?
4. Har du i forkant på noen måte undersøkt elevenes lesemåter, for-forståelse og fordommer før valg av litteratur?
5. Hva var hensikten med måten du introduserte boken på?
6. Hva var hensikten med måten du introduserte tilnærmingene på?
7. Hvorfor ønsket du akkurat disse tilnærmingene til å bearbeide litteraturen med tanke på elevenes danningspotensiale?
8. Hvilke styrker og svakheter tenker du disse tilnærmingene hadde?
9. Hva tenker du om elevenes reaksjoner og deltagelse underveis?
10. Kan du si noe om hvilke målsettinger du har for slike økter?
11. Hvilket utbytte føler du elevene fikk av denne økta?
12. Hva mener du begynneropplæringen innebærer?

Vedlegg 4: Undervisningsopplegget

Dobbelttime – 90 minutter

1. Introduksjon av prosjektet, forskeren forteller hvorfor hun er her, formålet med prosjektet og hvordan elevene skal forholde seg til henne.
2. Introduksjon bildebok. Liten førleserfase, hva tror elevene boken handler om?
3. Høytlesning av bildebok. Sidene vises på skjerm samtidig. Lesestopp med spørsmål og innspill fra elevene underveis.
4. Individuell loggskrivning, læreren forklarer litt hva loggen kan inneholde.
5. Dele logg med medelev/læringspartner.
6. Litterær samtale, elevene deler det de har snakket om.
7. Oppsummering.