

MASTEROPPGAVE

M1GLU17H

Mai 2022

«Det er stilt de samme spørsmålene igjen, bare at det er
forskjellige setninger»

En avhandling om elevers oppfatninger av to tilnærminger til skjønnlitteraturundervisning på
mellomtrinnet

Type: Akademisk masteroppgave

30 sp. avhandling

Vilde Marie Winnje



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Skjønnlitteratur i skolen er en viktig del av LK20, men undervisningsmetodene er ikke bestemt på forhånd. Dette er knyttet til metodefriheten i den norske skolen. Hvordan skal en undervise, og hva liker elevene best? I denne avhandlingen kan du lese om hvordan ni elever fra en 6. klasse oppfatter to ulike undervisningsmetoder som ble tatt i bruk i undervisning om skjønnlitteratur. Ved hjelp av intervensjon, observasjon og intervju har jeg undersøkt hvordan elevene oppfattet undervisningen, om de har god lesemotivasjon og hva de foretrekker i undervisning om skjønnlitteratur.

Problemstillingen er «Hvordan oppfatter en 6. klasse undervisningsmetodene som blir brukt under arbeidet med den skjønnlitterære boken *Ti kniver i hjertet?*», i tillegg til et forskningsspørsmål som er «Hvilken tilnærming liker elevene best og hvordan begrunner de preferansene sine, med særlig vekt på lesemotivasjon?» Ved hjelp av Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt og Stanley Fish sine teorier belyser jeg den leserorienterte siden av skjønnlitteratur. Mads Claudi i sin bok *Litteraturteori*, formidler kunnskap om den tekstorienterte tilnærmingen, der jeg legger hovedvekt på nykritikken. Tidligere forskning på feltet er gjort av blant andre Kari-Anne Rødnes, Hallvard Kjelen og Siri Hovda Ottesen sammen med Aasfrid Tysvær.

Her vil jeg trekke fram to av funnene som er gjort i denne forskningen. Første hovedfunn er at de færreste elevene kunne forklare forskjellen på de ulike metodene. I deres oppfatning var analytisk tilnærming til litteratur relativt lik som en leserorientert. Dersom de fikk oppfølgingsspørsmål eller ble forklart videre hva som var forskjellen, var det noen som til en viss grad klarte å forklare forskjellen, men da måtte de tenke seg godt om. Elevenes oppfatning av de ulike undervisningsmetodene ble at de så på metodene som for like til å si noe om de hver for seg.

Hovedfunn nummer to var at elevene var uenige i hva som var den beste metoden. Det var likevel et lite flertall som foretrakk leserorientert metode, men som nevnt tidligere, måtte elevene få oppfølgingsspørsmål eller forklaringer for å skille de ulike metodene.

Hovedkonklusjonen ble at elevene oppfatter undervisningsmetodene som like, men flertallet foretrekker når oppgavene har en leserorientert tilnærming, framfor en analytisk tilnærming.

Lesing av skjønnlitteratur er viktig, og for at lærere skal gjøre det mest mulig spennende for elevene må en vite hvordan en best mulig skal undervise i det. Ved å holde seg oppdatert på forskning på feltet kan en få tips og råd om metoder og tilnærminger en kan bruke i undervisning. Denne avhandlingen er et bidrag til forskning på undervisningsmetoder om skjønnlitteratur på mellomtrinnet, som sammen med annen forskning kan hjelpe lærere å ta best mulig valg i undervisning av skjønnlitteratur.

Abstract

Fiction in school is an important part of the curriculum in Norway, but the teaching methods are not determined in advance. This is related to the freedom of method in the Norwegian school. How should one teach, and what do students like best? In this thesis you can read about how nine students from a 6th grade perceive two different teaching methods that are used in teaching about fiction. Using intervention, observation, and interview, I have investigated how the students perceived the teaching, whether they have good motivation for reading and which teaching method they prefer in teaching about fiction.

My main research question is «How does a 6th grade perceive the teaching methods used during the work on the fiction book *Ti kniver i hjertet?* », In addition to another research question which is «Which approach do the students like best and how do they justify their preferences, with special emphasis on reading motivation? » Using the theories of Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt, and Stanley Fish, I illuminate the reader-oriented side of fiction. Mads Claudi in his book *Literary Theory*, conveys knowledge of the text-oriented approach, where I place the main emphasis on new criticism. Previous research in the field has been done by, among others, Kari-Anne Rødnes, Hallvard Kjelen and Siri Hovda Ottesen together with Aasfrid Tysvær.

I will now highlight two of the findings made in this research. The first main finding is that very few students could explain the difference between the different methods. In their view, the analytical approach to literature was relatively similar to a reader-oriented one. If they received follow-up questions or were further explained what the difference was, there were some who to a certain extent were able to explain the difference, but then they had to think twice. The students' perception of the different teaching methods was that they saw the methods as too similar to say anything about them individually.

The second main finding was that the students disagreed on what was the best method. There was still a small majority who preferred a reader-oriented method, but as mentioned earlier, the students had to receive follow-up questions or explanations to distinguish the different methods. The main conclusion was that the students perceive the teaching methods as equal, but the majority prefer when the assignments have a reader-oriented approach, rather than an analytical approach.

Reading fiction is important, and for teachers to make it as exciting as possible for students, one must know how to best teach it. By staying up to date on research in the field, one can get tips and advice on methods and approaches one can use in teaching. This thesis is a contribution to research on teaching methods about fiction at the end of primary school, which together with other research can help teachers make the best possible choice in teaching fiction.

Forord

Det å avslutte arbeidet med masteroppgaven er stort. Det er stort, både fordi det har vært en stor del av hverdagen det halvet året, men også fordi det betyr at jeg er ferdig med fem år på Oslomet, og er klar til å gå ut i arbeidslivet.

Min masteroppgave ble til da jeg i utgangspunktet ville undersøke om lesing av skjønnlitteratur blir prioritert på mellomtrinnet i dag. Da jeg etter hvert innså at jeg har begrenset med tid og ressurser endret avhandlingen seg litt, mot å undersøke ulike undervisningstilnærminger i en klasse. Jeg håper denne avhandlingen kan bidra til å gi mer forskning på feltet om skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Tusen takk til skolen, klassen og læreren der jeg fikk lov til å gjennomføre forskningsopplegget mitt. Takk til læreren for lånet av noen norsktimer og takk til de elevene som ville prate med meg om deres tanker om det vi nettopp hadde gjennomført.

Jeg hadde ikke klart å gjennomføre dette uten hjelp fra min supre veileder Harald Eriksen. Han har svart på alt av spørsmål, både enkle og kompliserte, og stilt opp da arbeidsmotivasjonen dalte. Tusen takk til deg.

Roar Bakken Stovner har også gjennom ukestart-forelesninger hjulpet å holde arbeidsmoralen oppe og kommet med nyttige tips. Tusen takk.

Min kjære arbeidsplass, Vik skole, som har gitt meg en pause i masterarbeidet. Kolleger som har støttet meg og elever som har motivert meg og vist meg hvorfor jeg skal orke å gjennomføre. Tusen takk!

Familie og venner fortjener også en stor takk for oppmuntrende ord og generell støtte gjennom hele perioden. Dere har hatt troen på meg, noe som gir meg troen på meg selv. Min samboer Ulrik som har måtte håndtere mine frustrerende stunder og til tider kaos på spisebordet, tusen takk!

Deres støtte og veiledning har hjulpet meg mye, og jeg er svært takknemlig for det. Tusen takk.

Hønefoss, mai 2022

Vilde Marie Winnje

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| Sammendrag | II |
| Abstract | III |
| Forord | V |
| Innledning | 1 |
| <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> | 1 |
| <i>Valg av tema</i> | 2 |
| <i>Hvorfor forske videre på dette?</i> | 2 |
| <i>Oppbygging av avhandlingen</i> | 3 |
| Tidligere forskning | 4 |
| <i>Tekstorientert tilnærming</i> | 5 |
| <i>Nykritikken</i> | 5 |
| <i>Leserorientert tilnærming - Reader-response-teori</i> | 6 |
| <i>Louise B. Rosenblatt</i> | 6 |
| <i>Lærerens rolle</i> | 7 |
| <i>Wolfgang Iser</i> | 7 |
| <i>Stanley Fish</i> | 8 |
| <i>Oppsummering av Rosenblatt, Iser og Fish</i> | 9 |
| <i>Motivasjon</i> | 10 |
| <i>Bruk av tidligere forskning i analyse og diskusjon</i> | 12 |
| Tidligere didaktisk forskning | 13 |
| <i>Litteratursøk og eksklusjonskriterier</i> | 13 |
| <i>Kari Anne Rødnes - Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner</i> | 13 |
| <i>Hallvard Kjelen - Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar</i> | 14 |
| <i>Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær – Skjønnlitteratur for kosen</i> | 15 |
| Problemstilling og metode | 17 |
| <i>Problemstilling</i> | 17 |
| <i>Metode</i> | 17 |
| <i>Utvalg av informanter</i> | 17 |
| <i>Ti kniver i hjertet av Nora Dåsnes</i> | 18 |
| <i>Intervensjon</i> | 19 |
| <i>Intervju</i> | 22 |
| <i>Observasjon</i> | 24 |
| <i>Hvorfor disse metodene?</i> | 25 |
| <i>Etiske betraktninger</i> | 26 |
| <i>Informert samtykke</i> | 26 |
| <i>Anonym deltakelse</i> | 26 |
| <i>Etiske dilemmaer</i> | 27 |
| <i>Kvalitetssikring av materialet</i> | 27 |

| | |
|---|-----------|
| Validitet | 27 |
| Reliabilitet | 29 |
| <i>Oppsummering av metodekapittel</i> | <i>30</i> |
| Analyse av datamaterialet | 31 |
| <i>Observasjon</i> | <i>31</i> |
| <i>Analyse av intervju.....</i> | <i>31</i> |
| Kategorier..... | 31 |
| Funn..... | 36 |
| <i>Studiens begrensninger.....</i> | <i>39</i> |
| Diskusjon | 41 |
| Avslutning..... | 46 |
| Bibliografi | 48 |
| Vedlegg..... | 51 |
| <i>Vedlegg 1 – Oppgaveark analytisk tilnærming.....</i> | <i>51</i> |
| <i>Vedlegg 2 – Oppgaveark leserorientert tilnærming</i> | <i>52</i> |
| <i>Vedlegg 3 – Oppgaveark blandet.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til foresatte</i> | <i>54</i> |
| <i>Vedlegg 5 - Intervjuguide</i> | <i>57</i> |
| <i>Vedlegg 6 – Mail til aktuelle skoler</i> | <i>59</i> |
| <i>Vedlegg 7 – NSD sin vurdering.....</i> | <i>60</i> |

Innledning

Det å lese skjønnlitteratur er gjennomgående i læreplanen for norsk. Vi kan under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del lese om *Identitet og kulturelt mangfold*, der det står at felles referanserammer er viktig for den enkeltes plass og identitet i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skjønnlitteratur kan være med å gi disse felles referanserammene til alle i norsk skole. Ved å lese kjente norske verk i norsktimene, som for eksempel Henrik Ibsens *Et dukkehjem* eller Asbjørnsen og Moes kjente norske folkeeventyr, kan en gi tilgang til kulturelle tekster som igjen kan skape felles referanserammer. Det er likevel ikke fastsatt i læreplan i norsk ved utgangen av 7. trinn hvilke tekster som skal leses eller hvordan de skal arbeides med. Et av kompetansemålene etter 7. trinn er at eleven skal kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Metoden for undervisningen er altså ikke bestemt. Det er på grunn av prinsippet om metodefrihet. En frihet som går ut på at staten ikke skal styre undervisningsmetodene som blir brukt for å oppnå målene som er satt (NOU 2019:23, s. 571). Grunnen til at en har denne friheten er at det finnes mange læremidler og undervisningsmetoder, og lærerne skal selv bruke sin profesjonelle vurdering på hvilke metoder som gir høyest kvalitet for sin klasse.

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever oppfatter to ulike undervisningsmetoder i undervisning i skjønnlitteratur. Disse to tilnærmingene til undervisning har jeg fått inspirasjon fra, ut ifra tidligere forskning som er gjort på feltet. Forskere som Kari Anne Rødnes, Hallvard Kjelen, Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær har gjort forskning på hva elevene lærer av ulike tilnærminger til litteratur og hvordan litteraturen blir brukt i skolen (Kjelen, 2015; Ottesen & Tysvær, 2017; Rødnes, 2014). Deres forskning vil utdypes senere i avhandlingen.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom arbeidet med å utforske litteraturredidaktikk i skolen har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan oppfatter en 6. klasse undervisningsmetodene som blir brukt under arbeidet med den skjønnlitterære boken *Ti kniver i hjertet?*».

For å undersøke dette har jeg tatt i bruk metodene intervusjon, intervju og observasjon. Analysen legger hovedvekt på intervjuene som er gjort, der målet var å få kunnskap om elevenes oppfatninger av undervisningen de nettopp hadde hatt. I tillegg til problemstillingen, har jeg et forskningsspørsmål som skal være med å utdype problemstillingen, det er som følgende:

- Hvilken tilnærming liker elevene best og hvordan begrunner de preferansene sine, med særlig vekt på lesemotivasjon?

Spørsmålet er knyttet opp mot intervusjonen og utforsket gjennom intervjuene jeg har gjort med elever på mellomtrinnet. Med ordet «liker» mener jeg hvilken motivasjon elever har til de ulike tilnærmingene.

Valg av tema

Bakgrunnen for mitt valg av tema bunner i min interesse for litteraturdidaktikk og hvordan dette blir gjennomført i skolen.. Av erfaring fra praksis der jeg har vært på fire ulike skoler, to ganger på 5. trinn og to ganger på 3. trinn, har jeg sett at lesing av skjønnlitteratur blir brukt som venteaktivitet eller som en rolig start på morgningen. Dette kan ha sin funksjon, men jeg mener at elevene også trenger å snakke om bøkene de leser, og å arbeide med de mer i dybden enn de gjør ved å lese fort igjennom en gang. Jeg vil finne ut hvordan elevene oppfatter undervisningsmetodene, og om de kan merke noe forskjell på tilnærmingene som blir tatt i bruk.

Hvorfor forske videre på dette?

Det meste av forskningen som er gjort innen litteraturdidaktikk er gjort på ungdomsskolen eller høyere klassetrinn (Rødnes, 2014). Det er lite forskning som er gjort angående skjønnlitteratur på barneskolen. Derfor ville jeg se om jeg fant noe som kunne enten bekrefte tidligere forskning, eller om det bryter med tidligere funn. Jeg ville også ha elevenes perspektiv på undervisning. Forskningen til for eksempel Ottesen og Tysvær (2017) er sett fra perspektivet til lærerne. Lærerne forteller fra sitt ståsted. Jeg vil med min forskning finne ut hvordan elever oppfatter undervisningssituasjonene, da lærere kan ha en intensjon for undervisning, men at det i praksis blir noe annet enn planlagt.

Oppbygging av avhandlingen

Masteroppgaven er delt inn i syv delkapitler. Jeg startet med en innledning der jeg presenterte valg av tema og hvorfor jeg valgte å forske på akkurat dette. I neste del skriver jeg om tidligere forskning og trekker spesielt fram tre teoretikere som er sentrale innenfor dette feltet, i tillegg til lesemotivasjon. Deretter skriver jeg om tidligere didaktisk forskning som er gjort om skjønnlitteratur i skolen. Jeg vil så utdype problemstillingen min, og forklare de metodiske valgene jeg har tatt i dette forskningsprosjektet. Videre presenterer jeg datamaterialet mitt, og gir en analyse av det. Jeg vil så diskutere funnene som er gjort, og koble det mot teori og forskning. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og angi noen implikasjoner for praksis og for videre forskning.

Tidligere forskning

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere litteraturredaktikk som fagfelt, før jeg går over til de to tilnærmingene tekstorientert og leserorientert. I den tekstorienterte tilnærmingen skriver jeg om nykritikken da det er perioden det ble satt søkelys på teksten i seg selv, og ikke det historiske rundt teksten eller forfatteren. I den leserorienterte tilnærmingen trekker jeg fram Rosenblatt, Iser og Fish, tre teoretikere som har hatt stor innvirkning på fagfeltet. Hver og en av de kommer med teorier om hvilken rolle leseren har når han/hun leser en tekst. Videre skriver jeg om motivasjon, da jeg var interessert i å finne ut om det var noen sammenheng mellom oppfatninger og lesemotivasjon. Her er Deci og Ryan viktige bidragsyttere, sammen med Bråten. Avslutningsvis vil jeg skrive om hvordan jeg kan bruke denne teoretiske delen til å analysere datamaterialet jeg har samlet inn.

Litteraturredaktikk kan ses på som en fortolkningsvitenskap, sier Atle Skaftun og Per Arne Michelsen i boken *Litteraturredaktikk* (2017, s. 34). Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger og Michelsen er førsteamanuensis i norsk litteratur ved Høgskolen på Vestlandet (2017). Litteraturredaktikk er et stort felt som rommer mye. For å si noe mer om det, bør en ha en klar definisjon av hva litteraturredaktikk egentlig er. Det handler om litteraturfagets hvordan, hvorfor og hva (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Altså innholdet, målene og begrunnelsene for faget, i tillegg til hvordan litteratur skal læres bort til elever på best mulig måte. Skaftun og Michelsen sier at innholdet i litteraturredaktikken er litteratur, så lærere må gi elevene kjennskap til og kunnskap om litteratur (2017, s. 35). Elevene må få kunnskap om tekstene som er og har vært i samfunnet, og hvordan de kan bruke disse tekstene til å forstå kulturen og samfunnet. Et mål for litteraturundervisningen er at lærerne skaper interesse for litteratur og videre lesing. Skaftun og Michelsen sier at dette bør gjøres innenfor trygge rammer, der elevene kan lære seg å lese og tolke alle slags tekster (2017, s. 35).

En viktig forutsetning i litteraturarbeidet er at elevene får en forståelse av tekstene de leser, derfor var det interessant for meg å undersøke hvilke undervisningsmetoder elevene oppfatter som mest interessante, som igjen kan føre til interesse og motivasjon for elevene til å lese og arbeide med litteratur. Skaftun og Michelsen påpeker viktigheten med å variere arbeidsmetodene som blir brukt, og gir eksempel på måter det kan gjøres på (2017, s. 37). Eksempelvis kan en konsentrere seg om tekstens historiske og kulturelle bakgrunn, forfatterskap bak teksten eller sjangerkunnskap. I min forskning er det sjangerkunnskap og

leserens opplevelse av teksten som er fokuset for undervisningen. Nykritikken er en periode i litteraturhistorien der fokuset ble satt på teksten i seg selv, og ikke konteksten rundt teksten.

Tekstorientert tilnærming

Min egen erfaring tilsier at mye av arbeidet med skjønnlitteratur i skolen handler om analyse. Både i egen skolegang og i praksis gjennom studiet har elevene ofte konsentrert seg om teksten som det viktige, lærerne har altså lagt opp til en tekstorientert tilnærming til undervisningen. Anne-Kari Skarðhamar påpeker at en tekstorientert tilnærming rommer mye (2018). Skarðhamar er dr.art. i nordisk litteratur og førsteamanuensis i norsk ved Oslomet. Blant annet skriver hun at en tekstorientert tilnærming til tekst vil omfatte filologisk metode, nykritikk, strukturalisme, narratologi og dekonstruksjon (Skarðhamar, 2018, s. 66). Jeg vil nå se nærmere på nykritikken. Teksten blir her satt i sentrum, uten fokus på forfatterens liv eller perioden teksten ble skrevet i.

Nykritikken

Nykritikken gjorde seg gjeldende fra midten av forrige århundre her i Europa, skriver Mads Claudi som er første amanuensis ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier på Universitetet i Oslo (2013, s. 59). Likevel var det flere som bidro til nykritikken før det. I. A. Richards gjennomførte en undersøkelse på 1920-tallet der han ga noen studenter et utvalg dikt som de skulle vurdere, men de fikk ikke vite hvem som hadde skrevet diktene, eller hvordan andre hadde vurdert dem (Claudi, 2013, s. 58). Hensikten var at han ville se hva studentene lærte gjennom de filologiske og historisk-biografiske lesemåtene som disse studentene ble undervis i. Undersøkelsene viste at studentene var usikre og uforberedte på en slik test. Richards mente da at en måtte finne framgangsmåter som kunne gjøre leseren i stand til å tolke presist og evaluere litterære tekster ut ifra selve teksten. Dette brøt med de nevnte historisk-biografisk orienterte og filologiske lesemåtene som en tidligere var vant med.

Claudi skriver at kanskje den mest kjente teksten fra nykritikken var det William K. Wimsatt og Monroe C. Beardsley som skrev. De skrev en artikkel kalt *The Intentional Fallacy* i 1946, der de går til angrep på oppfatningen om at forfatteren er startpunktet til hvordan en skal forstå tekster (Claudi, 2013, s. 61). De har også skrevet at hvilke følelser en tekst vekker i en leser skal ikke ha noe å si på tolkningen av diktet. Dette blir ifølge Wimsatt og Beardsley å

blande sammen selve diktet og hva diktet gjør med leseren. De mener at «det man ikke kan lese i teksten, har heller ikke relevans for fortolkningen av den.» (Claudi, 2013, s. 62). Et sentralt premiss i nykritikken er autonomiestetikken (Claudi, 2013, s. 62). Dette vil si at et verk skal betraktes som en selvstendig eller autonom enhet, og at det innehar en mening uavhengig av konteksten rundt. Nykritikken vektla også tekstens indre struktur. Verket innehar ulike enkeltdeler som gjerne blir et mønster av motsetninger. Meningen i verket avgjøres dermed av hvordan disse enkeltdelene er strukturert og organisert på (Claudi, 2013, s. 62). Nærlesingen er framgangsmåten en skulle lese tekster på i nykritikken. Det går ut på at en først gjør et grundig tekststudium og kartlegger mønstrene i teksten, som for eksempel spenninger, motsetninger og ironier (Claudi, 2013, s. 63). Deretter sammenfatter en disse mønstrene til en helhet. Nærlesingen gjorde det mulig å ha en begrunnet mening om en tekst uten å kunne noe om den historiske perioden teksten var skrevet i, noe om forfatteren eller andre kontekstuelle forhold (Claudi, 2013, s. 66). Denne lese måten lever enda i litteraturforskning og undervisning om litteratur.

Det ble også i nykritikken som tidligere stilt spørsmål hva som skiller skjønnlitteraturen fra annen tekst. Tidligere nevnte Richards skiller mellom emotiv og referensiell språkbruk, der referensiell språkbruk er rettet mot sak og kan være sanne eller falske, mens emotiv språkbruk ikke trenger å være verken sanne eller falske, men de tilfredsstillere andre menneskelige behov enn behovet for viten (Claudi, 2013, s. 64).

Leserorientert tilnærming - Reader-response-teori

Reader-response-teori er et begrep som er brukt av flere teoretikere og som kan ses under en leserorientert teori. De leserorienterte teoretiske retningene kan deles inn i to hovedretninger. Den ene retningen er konstruktivisme og den andre er transaksjonsteori (Skarðhamar, 2018, s. 48). Louise Rosenblatt er frontfigur for transaksjonsteori der Wolfgang Iser også er en viktig bidragsyter, mens Stanley Fish er for konstruktivisme. Videre vil jeg skrive om disse tre teoretikerne.

Louise B. Rosenblatt

Louise M. Rosenblatt var professor på Universitetet i New York, der hun underviste i flere fag om litteratur (Rosenblatt, 1995). Hun er en høyt anerkjent teoretiker innenfor blant annet litteratur og kritisk teori (Shook, 2019). «There is no such thing as a generic reader of a

generic literary work; there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works.” (Rosenblatt, 1995, s. 24) Slik starter et av kapitlene i boken *Literature as Exploration* skrevet av Rosenblatt. Dette kan sies å oppsummere hennes syn på lesing av litteratur. Hun mener altså at litteratur bare er symboler på ark før leseren gjør dem om til meningsfulle symboler og legger egen mening i teksten som allerede står skrevet (Rosenblatt, 1995, s. 24). Rosenblatt påstår også at det er lett å se nye lesere trekke inn sine tidligere erfaringer i lesingen, etter hvert som de begynner å skape en mening i tekster de leser (Rosenblatt, 1995, s. 25). Ifølge Rosenblatt er leseren også kreativ (1995, s. 34). Det ligger ikke en mening i teksten som er fasit, men det er hver enkelt leser av teksten som er med å skape mening. Rosenblatt sier «the literary experience has been phrased as a transaction between the reader and the authors text.” (Rosenblatt, 1995, s. 34).

Rosenblatt vektlegger også verdien av tolkning i skjønnlitteratur. Hun uttaler at noen andre fint kan lese og oppsummere en avisartikkel eller forskning for oss, men ingen kan på samme måte oppsummere et dikt for oss (Rosenblatt, 1995, s. 33). Dette begrunner hun nettopp med tolkningen mellom tekst og person. Det en person legger i meningen i teksten med bakgrunn i sine tidligere erfaringer, vil ikke en annen person kunne gjøre. Hun sier også at samme tekst kan ha ulik betydning for samme person til ulik tid i livet, avhengig av hva en går igjennom akkurat når en leser teksten.

Lærerens rolle

Rosenblatt har mange tanker og teorier om litteratur og undervisning. Det kan likevel være vanskelig for lærere å vite hvordan de skal bruke denne teorien i praksis. Rosenblatt har skrevet noe om hvordan lærerne skal ta i bruk for eksempel egne erfaringer i lesing og hvilken rolle de bør ta i samspillet mellom elev og tekst. En av lærerens avhandlingr er blant annet å hjelpe eleven til å få meningsfulle transaksjoner mellom eleven og teksten. Læreren må da kjenne elevene sine for å vite omtrent hvordan eleven kan reagere på en tekst, for å få balanserte litterære opplevelser (Rosenblatt, 1995, s. 33).

Wolfgang Iser

Wolfgang Iser er en tysk professor som har undervist på mange universiteter i Amerika og Europa (Iser, 1978). Han har skrevet flere bøker, og en av dem er *The act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. I denne boken skriver han blant annet om den ideelle leseren

(Iser, 1978, s. 29). Det er en leser som tolker på akkurat samme måte som forfatteren ville gjort. Iser vektlegger også problemer med den ideelle leseren, som for eksempel at en person tolker en og samme tekst ulikt ut ifra hvilken situasjon personen er i når han leser teksten (Iser, 1978, s. 29).

Iser viser til Sterne, en innflytelsesrik forfatter på 1700-tallet (Smidt, 2021) og Sartre, en filosof og forfatter på 1900-tallet (Winther, 2021) i sin bok *The act of Reading*. I likhet med Iser mente de at teksten og leseren samhandler med hverandre for å gi mening (Iser, 1978, s. 107-108). Iser skriver om at Sterne allerede på syttenhundretallet skrev om at leserens glede begynner når han selv blir produktiv, altså når teksten tillater leseren å bringe egne tanker i spill (Iser, 1978, s. 108). Iser skriver også om Sartres uttalelser «Art exist only for and through other people.» (Iser, 1978, s. 108). På lik linje med Sterne og Iser mener Sartre at tekstene ikke har noe særlig betydning før etter at leseren har lagt sin mening i teksten. Det er den kombinerte effekten av leser og tekst som bringer liv til teksten.

En annen ting Iser bringer inn i diskusjonen om lesing av skjønnlitteratur er bruken av «blanks» i tekstene, eller som på norsk kan kalles tomme plasser. Han skriver at det som er skjult gjør at leseren blir aktiv, men leseren er kontrollert av det som allerede er avslørt. (Iser, 1978, s. 169). Så selv om leseren skal være aktiv i disse tomme plassene og gjøre egne tolkninger, vil disse tolkningene være påvirket av det som allerede er skrevet i teksten. Dette er spesielt relevant i undervisning, da elever ofte blir lært til å «lese mellom linjene». Det vil altså si at de skal finne ut hva disse tomme plassene kan bety for teksten de leser. I min studie skulle elevene eksempelvis finne frampek og tema i boken. Det må de ofte finne i de tomme plassene i teksten.

Stanley Fish

Stanley Fish er en amerikansk litteraturviter som blant annet var professor i engelsk ved Johns Hopkins universitetet (Svendsen, 2019). Skarðhamar skriver at ifølge Fish handler all litteratur om leseren og at betydningen ikke ligger i teksten på forhånd, men at det er leseren som gir teksten betydning mens den leser (Skarðhamar, 2018, s. 47). I boken *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities* skriver han om det tolkningsfellesskapet en befinner seg i når en leser tekster og tolker skjønnlitterære tekster. Videre vil jeg skrive om dette tolkningsfellesskapet.

Et tolkningsfellesskap er ifølge Fish resultatet av de forventningene til tolkning det fellesskapet en deltaker i har (Fish, 1980, s. 305-306). Han tar et eksempel med en student som hadde spurt en av hans kolleger «Is there a text in this class?», der kollegaen hans svarte «ja» etterfulgt av tittelen på én spesiell tekst. Det var ikke det denne studenten mente, hun siktet til om de skulle tro på den iboende meningen i dikt og lignende eller om det var de som lesere som skapte mening i tekster (Fish, 1980, s. 305). For å forklare, tenkte denne studenten på om standpunktet til denne foreleseren var at teksten hadde betydning i seg selv, eller om det var de som studenter og lesere som skulle avgjøre hva teksten betydde og hvilken mening den skulle ha. Denne studenten hadde nemlig tatt et kurs hos Fish tidligere, der han sa at meningen i litterære tekster ikke ligger i selve teksten, men at det er leseren som skaper meningen, og derfor kan ikke teksten eksistere uten leseren (Claudi, 2013, s. 123). Fish mener dermed at meningen i en tekst eller en ytring ikke er å finne i selve ordene. Det er sammenhengen ytringene eller teksten blir presentert i, som har noe å si for hvilken mening det får. Lesere inngår alltid i et bestemt fellesskap, som er med på å bestemme hvordan en skal tolke språklige ytringer (Claudi, 2013, s. 124).

Et annet eksempel som kan tydeliggjøre konseptet rundt tolkningsfellesskap er da Fish underviste to grupper på State University of New York rett etter hverandre. I den første gruppen skrev han ned seks navn på tavla til en avhandling som den første gruppen skulle jobbe med. Da den andre gruppen kom hadde han ikke visket bort navnene, men han hadde laget en ramme rundt navnene, og skrevet på «s. 43» (Fish, 1980, s. 322-323). Den andre gruppen hadde nemlig jobbet med å tolke dikt. Fish ba dermed gruppen tolke det de så på tavlen. Det endte med at de tolket det de kunne, og la mening i en tekst som i utgangspunktet kun var en liste med navn ramset opp. Da denne klassen hadde jobbet mye med tolkning av dikt var de klar over normene for tolkning og hva som var forventet av dem i det fellesskapet de var. Da studentene klarte å finne mening i en tekst som i utgangspunktet ikke var skrevet som et dikt med mening, påstår Fish at «Fortolkere avkoder ikke dikt; de skaper dem.» (Fish, 1980, s. 327) (Claudi, 2013, s. 124).

Oppsummering av Rosenblatt, Iser og Fish

For å oppsummere disse tre teoretikerne mener alle sammen at leseren har mye å bidra med hver gang de leser en tekst. Det er leseren som bringer med seg meningen inn i teksten,

teksten er ikke fullstappet med mening fra forfatteren sin side. Det betyr at leserens liv er med å tolke og legge mening i tekstene han/hun leser. Disse teoriene støtter leserorientert lesing i den grad at leseren skal være med å skape fortellingen, ikke den analytiske med at elevene skal lete etter forfatterens mening uten å tenke selv. Relevansen disse teoretikerne har til undervisning er at de kan danne et grunnlag for leserorientert undervisning, og kan gi forståelse for hvordan elever kan oppleve tekst.

Motivasjon

Det er mange som har kommet med bidrag til teori og forskning på motivasjon. To sentrale bidragsytere er Richard M. Ryan og Edward L. Deci. Ryan er professor for positiv psykologi og undervisning ved Australian Catholic University og forsker ved Universitetet i Rochester ("Richard M. Ryan," 2021), og Deci er professor i psykologi ved universitetet i Rochester ("Edward L. Deci," 2021). Sammen har de utviklet selvbestemmelsesteorien, eller *self-determination theory* som er en moderne motivasjonsteori.

I en oversiktsartikkel som heter *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* (2000) skriver de om sentrale definisjoner innenfor motivasjon fram til 2000-tallet. Disse definisjonene er fortsatt relevante, da de ikke har blitt endret vesentlig siden den gang. Her skiller de på indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er at en gjør en aktivitet for den iboende tilfredsstillelse heller enn for å oppnå noe ytre (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Det trengs dermed ikke noe premie eller gode karakterer for at en elev med indre motivasjon skal utføre en aktivitet. Deci og Ryan skriver at den indre motivasjonen fører til høy kvalitet på læring og kreativitet, og det er derfor viktig å fokusere på hvordan en skal øke denne type motivasjon (2000, s. 55). Det er imidlertid viktig for ansatte i for eksempel skolen å vite forskjell på de ulike typene ytre motivasjon også, da det ikke er alle elever som har en indre motivasjon til å drive dem til læring. Ytre motivasjon blir definert som at en gjør noe fordi det fører til et ytre resultat av en slags type (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Det finnes ulike typer ytre motivasjon. Ryan og Deci (2000, s. 60) nevner to eksempler i artikkelen sin. Det først eksempelet er at en elev gjør leksene sine kun i redsel for konsekvenser fra foreldre, dersom han ikke gjør det han skal. Det ytre resultatet her er at han ikke får straff fra foreldrene sine. Det andre eksempelet er at en elev gjør leksene sine fordi hun personlig tror at det er verdifullt for den framtiden hun vil ha. Her vil det ytre resultatet være at hun kan få gode resultater. Hun gjør ikke leksene fordi hun syntes det er interessant, men for den

instrumentelle verdien i det hun lærer. I en didaktisk sammenheng er det som nevnt ønskelig med en indre motivasjon, men det er ofte vanskelig å basere all læringen på det. Dermed er den type ytre motivasjon som i det andre eksempelet en vil prøve å etterstrebe.

Ut ifra Deci og Ryans teori om motivasjon kan vi tolke at lesemotivasjon kan både være indre og ytre motivert. Elevene kan lese fordi de interesserer seg for tema i boken eller for lesing generelt og det oppfyller et behov de har i sitt indre. Det kan også være ytre motivert ved for eksempel å ha premie hver gang klassen til sammen har lest 100 bøker eller at hver og en får en utmerkelse når en har lest et visst antall bøker. I artikkelen blir det også påpekt at dersom en person i utgangspunktet har startet med en aktivitet på grunn av en ytre motivasjon som for eksempel en premie, kan aktiviteten etter hvert gi denne personen en interesse og en indre motivasjon til å fortsette, noe som fører til en endring i bakgrunn for hvorfor personen fortsetter med aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 63).

Ivar Bråten (2007), en mye sitert professor i blant annet pedagogisk psykologi, skriver om lesemotivasjon i sin bok *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Her trekker han fram at det er tre komponenter som er spesielt aktuelle når det kommer til lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 73). Disse er som er følgende: forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål. Forventning om mestring handler om elevenes tro på om de kan mestre den teksten de står ovenfor. Denne troen kommer fra egne erfaringer av lest tekst tidligere og observasjon av andre (Bråten, 2007, s. 73-74). Dersom en elev vet at han har mestret en lignende tekst tidligere, vil han tro at han klarer det denne gangen også. Forventningen om mestring kan bli desto større dersom han observerer en medelev klare avhandlingen. Bråten forklarer indre motivasjon svært likt som Deci og Ryan. I tillegg skriver han at elever som har indre motivasjon ofte vil like mer krevende skjønnlitteratur og lesestoff der en kan få dypere innsikt i et tema. Elever med indre motivasjon opplever også lesingen som frivillig, og ikke noe som er påtvunget utenfra (Bråten, 2007, s. 74). Den siste komponenten Bråten nevnte er mestringsmål. Da mener han at de elevene som har høy lesemotivasjon ofte er opptatt av å lære og øke sin kompetanse fordi de mener at økt kunnskap er et mål i seg selv (Bråten, 2007, s. 75).

Bråten skriver også om forkunnskaper (2007, s. 61-64). Hva elever kan få ut av teksten er i stor grad påvirket av hva de vet om det de leser på forhånd (Bråten, 2007, s. 61). Det kan minne om Iser, Rosenblatt og Fish, som snakker om elevens tidligere opplevelser eller

erfaringer, men Bråten kobler det mer til kunnskap elevene har om tema før de begynner å lese teksten. Han deler det inn i to forkunnskaper, en der det handler om bredden av kunnskap elevene har på et område og den andre der det handler om dybden eleven har på et område. Hvis en elev har breddekunnskap om historie, slik som Bråten eksemplifiserer med, kan han ramse opp en lang rekke historiske hendelser, men dersom han har dybdekunnskap om historie, vil han kunne greie ut om bestemte emner eller hendelser i historie, slik som steinalderen (Bråten, 2007, s. 61). De forkunnskapene elevene har legger grunnlaget for hvordan elevene tolker tekstene de leser. De fyller ut informasjon som mangler i teksten, med det de vet om temaet fra før. Det å aktivere disse forkunnskapene er viktig for alle, men spesielt på barneskolen. Det er derfor lurt å stille spørsmål som får elevene til å tenke seg om, og aktivere det de allerede vet om temaet før eller samtidig som en leser en tekst.

Bruk av tidligere forskning i analyse og diskusjon

Denne teorien blir benyttet i analysen og diskusjonen av datamaterialet jeg har samlet inn. Den blir i analysedelen brukt til å lage kategorier jeg skal analysere ut ifra og i diskusjonsdelen for å se hvordan funnene kan kobles til de ulike teoriene.

Tidligere didaktisk forskning

Litteratursøk og eksklusjonskriterier

For å finne tidligere forskning på feltet har jeg søkt i databaser som for eksempel Oria og Google Scholar. Søkeordene mine har vært «skjønnlitteraturundervisning», «mellomtrinnet», «litteraturundervisning», «litteraturredidaktikk» og «oppfatninger». I avsnittet nedenfor vil jeg beskrive hvilke eksklusjonskriterier jeg har brukt.

Jeg har kun sett på artikler utgitt fra 2006 til dags dato, dette valgte jeg fordi jeg ville ha forskning gjort under LK06, ikke tidligere. Jeg har også gjort en avgrensning slik at jeg kun får artikler som er fagfellevurdert, for å sikre kvaliteten på artiklene. Språklig avgrensning har jeg satt til norsk, engelsk, svensk og dansk, da min problemstilling ikke retter seg kun mot språket norsk, men mot skjønnlitteraturundervisning. Jeg har i tillegg benyttet meg av snøballmetoden, da jeg tidlig i søkeprosessen fant en artikkel som sammenfattet mange forskningsartikler på temaet jeg forsker på. Av artiklene jeg fant var Kari Anne Rødnes sin forskningsgjennomgang, *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*, Hallvard Kjelen sin *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar* og Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær sin *Skjønnlitteratur for kosen* særlig relevante og jeg vil i fortsettelsen gjøre greie for disse.

Kari Anne Rødnes - *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*

Rødnes (2014, s. 268) har skrevet en forskningsgjennomgang av empirisk forskning på elevers litteraturarbeid i skolen. Her gjennomgår hun flere artikler som tar for seg analytisk metode og erfaringsbasert metode, også kalt leserorientert metode. Målet til artikkelen er å bidra til å samle og øke kunnskapen om erfaringsbaserte og analytiske innganger i arbeid med litteratur i skandinaviske klasserom (Rødnes, 2014, s. 2).

Rødnes finner at erfaringsbasert arbeid med skjønnlitteratur er framtreddende i den skandinaviske skolen, og at det derfor finnes en del forskning på denne måten å arbeide på (2014, s. 3). Spesielt på ungdomstrinnet forsker Molloy og Penne med hvert sitt prosjekt på litteraturdelen av norskfaget (Rødnes, 2014, s. 3-4). Molloy kom fram til at elevene interesserte seg mest for hva tekstene betydde for akkurat dem, mens lærerne vektla fakta om teksten. Penne fant ut at det er forskjell på elevene ut ifra hvilke sosioøkonomiske og

kulturelle forhold de var fra, hvordan de skapte mening av litteraturen. Noen brukte emosjonelle kriterier under tolkningsprosessen, der skolediskursen og hverdagsdiskursen fløyt sammen, mens andre brukte sine opparbeidede erfaringer som lesere til å møte tekstene i skolen.

Det er ikke like mange studier som har satt søkelyset på analytisk arbeid med skjønnlitteratur. En studie fra 2008 av Anne Palmér viser at samtaler som fokuserer på kunnskap om tekst ikke engasjerer elevene (Rødnes, 2014, s. 7). En eldre forskning peker på at vanlig analyse av litteratur krever en distansering til teksten, noe som kan gjøre at det virker mer kjedelig for elevene (Rødnes, 2014, s. 8). Penne framhever at for at elevene skal kunne lære noe om de sjangrene de skal jobbe med, må de kunne bruke fagspesifikke og tekstnære uttrykk. Dette blir vanskelig å lære inn uten en mer analytisk tilnærming, mener Penne (Rødnes, 2014, s. 8).

Rødnes har inkludert mange flere forskningsartikler enn jeg har skrevet om her. Et kort sammendrag av hennes funn er at arbeid med litteratur i skolen er komplekst (2014, s. 11). På den ene siden oppfatter elevene det lite motiverende dersom læreren vektlegger kunnskap om teksten. På den andre siden trenger elever språklig bevisstgjøring og redskaper til å snakke om teksten, selv om en erfaringsbasert tilnærming gjør tekstene mer tilgjengelige for mange elever (Rødnes, 2014, s. 12). Det er altså i flere av studiene funnet ut av at litterære tekster tolkes igjennom motsetninger, slik at elevene kan ha godt av både en analytisk og erfaringsbasert tilnærming til litteratur. For at elevene skal ha mulighet til å skifte mellom analytisk og erfaringsbasert lesning må de trenes opp i begge tilnærmingene slik at de lærer seg å bruke verktøyene på den måten som er best for hver enkelt. Videre vil jeg gå mer i dybden ved å greie ut om to av de artiklene som Rødnes viser til.

Hallvard Kjelen - *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar*

Hallvard Kjelen (2015) sin artikkel om litterær kompetanse har drøftet forholdet mellom litterær lesing som faglig kompetanse og litterær lesing som opplevelse. Han har tre forskningsspørsmål, som handler om respondentenes litterære kompetanse, deres konkrete leseropplevelser og de generelle meningsskapende strategiene deres (Kjelen, 2015, s. 2). Metoden i denne forskningen er en samtale med tre høgskolestudenter om to kortere litterære tekster. Drøftingene blir i stor grad knyttet opp mot Rosenblatt sin litteraturteori.

Funnene i denne artikkelen er ulike blant de tre informantene. Hos den ene informanten finner Kjelen at han er opptatt av opplevelsen rundt lesing, og vil at teksten skal gi mening for han (Kjelen, 2015, s. 10). Han har i mindre grad en evne til å ha distanse til teksten og se analytisk på den. Den andre informanten er opptatt av å forstå teksten slik forfatteren mener det. Hun vil gjerne tolke diktet riktig, og blir usikker på egne tolkninger (Kjelen, 2015, s. 12). Tolkningene blir ikke dratt til eget liv eller følelser, men hun bruker flere analytiske og faglige begrep enn informant 1 gjorde. Den tredje og siste informanten sier ikke noe før hun har lest hele teksten. Hun gir tegn på å gi opp å forstå hele teksten, fordi hun ikke forstod de enkelte delene (Kjelen, 2015, s. 14). Denne studenten bruker ikke analytiske begrep til å forklare seg, men hun kobler heller ikke teksten til egne opplevelser eller følelser.

Hverdagsspråket dominerer for alle tre, selv om det er en viss grad av faglige begreper (Kjelen, 2015, s. 15). Kjelen oppsummerer med at disse tre studentene representerer norsk litteraturundervisning godt, altså at studentene har for dårlig litterær kompetanse. Et forslag Kjelen kommer med for å forbedre dette, er å ha strukturerte litterære samtaler.

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær – *Skjønnlitteratur for kosen*

Ottesen og Tysvær (2017) har skrevet *Skjønnlitteratur for kosen*. Dette er en artikkel som er publisert i tidsskriftet *Norsklæreren*. Den er basert på en kvalitativ forskning der forskerne samtaler med lærere om deres opplevde erfaringer med skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet. Hensikten er altså å se nærmere på de skjønnlitterære tekstpraksisene på mellomtrinnet.

Datamaterialet er basert på til sammen 36 nettsamtaler med til sammen 151 deltakende lærere i tillegg til en fokusgruppe med tre lærere. Alle disse samtalene handlet enten om valg av litteratur eller lesing i norskfaget. Alt dette er samlet inn over flere år (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 58).

Et av funnene som blir gjort er at lærerne vil at elevene skal like bøkene de leser på skolen, spesielt under individuell lesing (s. 61). Dette gjør at lærerne velger bøker de tror fungerer i klasserommet, og mener at de må være underholdene, morsomme og spennende. De har her med andre ord mest fokus på opplevelsen og det erfaringsbaserte. Et annet funn er at lærerne mener formidling av bøkene er svært viktig, og at det derfor velges bøker som læreren har et

godt forhold til (s. 62). Det viser seg at omtrent kun en fjerdedel av lærerne har fokus på å ha samtaler med elevene i etterkant av lesingen for å videreutvikle elevens litterære kompetanse.

Forfatterne konkluderer med at det fortsatt er mye lesing av skjønnlitteratur i skolen, men at den er privatisert. Den didaktiske bevisstheten rundt litteraturvalgene er borte, og byttet ut med en mer hverdagslig diskurs. Dette kan føre til at elevene går glipp av det fagspesifikke arbeidet med skjønnlitteratur og ikke får den litterære kompetansen som er ønsket. I arbeidet med å utvikle metode og analysen i denne avhandlingen tok jeg med meg flere ting fra de teoretiske perspektivene og den tidligere didaktiske forskningen. De teoretiske perspektivene gjorde at jeg kunne planlegge undervisningsoppleggene, slik at den ene økten hadde et analytisk fokus, den andre hadde et leserorientert fokus og den tredje økten var en blanding av disse to. Forskningsgjennomgangen til Rødnes viste de ulike sidene ved leserorientert og analytisk undervisning, og samlet funn på feltet jeg forsker på. Ottesen og Tysvær sine funn som viser at bøkene skal være underholdene, gjorde at jeg ville spørre elevene om deres motivasjon til å lese bøker. Kjelen sine funn viser tre informanter sine opplevelser av egen lesning, som gjør at jeg i analysen kan sammenligne mine funn med hans resultater.

Problemstilling og metode

Problemstilling

Problemstillingen min er som nevnt «Hvordan oppfatter en 6. klasse undervisningsmetodene som blir brukt under arbeidet med den skjønnlitterære boken *Ti kniver i hjertet?*».

Jeg har et forskningsspørsmål under problemstillingen min.

- Hvilken tilnærming liker elevene best og hvordan begrunner de preferansene sine, med særlig vekt på lesemotivasjon?

Min tanke på forhånd til forskningsspørsmålet var at flertallet av elevene ville oppfatte leserorientert tilnærming som lettere å arbeide med og motivere seg for enn analytisk tilnærming, fordi de da kunne skrive mer ut ifra egne tanker og opplevelser. Jeg tenkte at motivasjonen til å lese ville være høyere dersom oppgavene var leserorienterte. Likevel trodde jeg også at de elevene med høy lesemotivasjon muligens likte tekstorientert tilnærming best, da de kan fordype seg i teksten på en annen måte enn ved leserorientert tilnærming.

For å forsøke å svare på min problemstilling valgte jeg ut noen metoder som er godt egnet til å gi kunnskap om det fenomenet jeg har undersøkt. Valget landet på intervensjon, observasjon og intervju. Intervensjonen danner grunnlaget for datamaterialet jeg har samlet inn. For å samle inn data har jeg brukt intervju og observasjon til å finne ut hvordan elevene oppfatter undervisningen. Videre skriver jeg om utvalget mitt, før jeg greier ut om de tre metodene.

Metode

Utvalg av informanter

Det finnes flere måter å plukke ut informanter på, og mitt valg falt på noe som Dalland og Blikstad-Balas kaller for bekvemmelighetsutvalg (2021, s. 39-40). Det vil si at jeg tok kontakt over e-post med et antall skoler der jeg presenterte prosjektet mitt, og spurte om de var interessert i å delta, se vedlegg 6. Jeg sendte disse e-postene til rektor på de aktuelle skolene, som kunne sende videre til lærere hvis det var interesse for å delta. Alle skolene jeg kontaktet ligger under en time kjøretur unna mitt bosted. Jeg fikk raskt svar fra en rektor som ville delta i prosjektet og som satte meg i kontakt med en lærer på 6. trinn.

Jeg sendte videre all informasjon til læreren på skolen jeg gjennomførte prosjektet på. Vi møttes for å planlegge når og hvordan det skulle gjennomføres. Vi ble sammen enige om å

gjøre det de to ukene etter høstferien i 2021. Læreren sendte da ut samtykkeskjema til foreldre slik at de hadde litt over en uke til å skrive under på det. Dette skjema vil jeg skrive mer om lenger ned i avhandlingen.

Denne 6. klassen tilhører en skole på Østlandet. Det var 31 elever i denne klassen, men ikke alle var til stede under gjennomføringen av prosjektet av ulike årsaker. De har en fast norsklærer som gjennomførte norsktimene som jeg hadde planlagt. Jeg kjente ingen av elevene eller lærerne i denne klassen før jeg startet prosjektet.

Alle foreldrene hadde på forhånd fått utdelt et samtykkeskjema der de skulle krysse av om barnet deres kunne være med på prosjektet og om de kunne være med på intervju. Hvem som skulle være med på intervju ble læreren og jeg enige om ut ifra hvem som hadde samtykke om å delta på intervju. Ifølge læreren var det en blanding av høyt presterende elever og lavere presterende elever blant de som deltok på intervju. Da jeg var interessert i å undersøke elevenes egenrapporterte lesemotivasjon, ville jeg intervjuer elever som både hadde høy lesemotivasjon og lav lesemotivasjon. Dermed var grunnlaget for utvalg av elever lærerens vurdering av elevenes lesemotivasjon.

Ti kniver i hjertet av Nora Dåsnes

Boken som er brukt i undervisningen er en bok skrevet av Nora Dåsnes (2020) som handler om livet til ei jente i 7. klasse som heter Tuva. Hun blir forelska i en ny elev på skolen, noe som byr på problemer da Bao, hennes gode venninne, syntes at forelskelse er dumt. Den er skrevet som en dagbok i et tegneserieformat. Jeg valgte å bruke denne boken da den er passende til aldersgruppen til informantene og har flere tema som de kan kjenne seg igjen i, slik som vennskap, forelskelse. Dermed kan elevene lese boken med en leserorientert tilnærming, altså bruke egne erfaringer i tolkningen av handlingen. Da denne boken har bilder og tekst kan den være egnet til å arbeide med litterære virkemidler for elever i 6. klasse. Virkemidlene jeg hadde fokus på i intervjuingen var tema, synsvinkel, sammenligninger, skildringer, gjentakelser, frampek og budskap. Virkemidler som for eksempel frampek og gjentakelser kunne elevene finne i både bildene og teksten.

Intervensjon

I mitt forskningsprosjekt betyr intervensjonen at jeg har gjort en innblanding i en klasse (Øgreid, 2021, s. 210). En oversikt over intervensjonen står i tabell 1, lenger ned i avhandlingen. Jeg planla et undervisningsopplegg som bryter med det de pleier å gjøre. Hensikten min var å undersøke nærmere hva som skjedde når elevene fikk nye eller uvante arbeidsmetoder. Jeg valgte å lage et opplegg som læreren skulle følge, slik at jeg hadde kontroll på hva som ble lest, hvilke oppgaver elevene skulle gjøre og omtrent hvor lang som skulle brukes til hver aktivitet. Jeg vil si at forskningsprosjektet som jeg har gjennomført har mye til felles med intervensjonsbegrepet i pedagogisk designforskning. Det jeg likevel mangler for at det skal være helt likt som intervensjonsbegrepet i pedagogisk designforskning, slik Øgreid definerer det (2021, s. 225), er at jeg og læreren diskuterer utgangspunktet i datamaterialet jeg har samlet inn, og justerer undervisningsopplegget. Dersom jeg hadde hatt lenger tid å bruke på forskningen kunne dette vært en mulighet, men det leddet er ikke med i dette prosjektet.

Den første undervisningsøkten startet med at jeg introduserte meg selv etter at læreren hadde hatt oppstart. Deretter hadde jeg en PowerPoint-presentasjon med de ulike virkemidlene de skulle lete etter i boken senere i undervisningsøkten. Dette gjorde jeg for å bringe fram forkunnskapene til elevene og fordi jeg ikke visste hva de hadde jobbet med tidligere og hva de husket. Etter jeg hadde lagt fram disse virkemidlene, begynte læreren å lese den første delen av boken *Ti kniver i hjertet* (Dåsnes, 2020). Etter læreren hadde lest ferdig fikk elevene beskjed om å finne oppgavene om virkemidler (se vedlegg nr. 1) på læringsplattformen deres på pc, og sette i gang med arbeidet. Oppgavene elevene fikk var:

- Hva mener du er tema i boken? Skriv minst to ting.
- Hvilken synsvinkel er boken skrevet i? Skriv ned to eksempler.
- Finner du noen sammenligninger? Skriv ned alle du finner.
- Hva slags skildringer er det i boken? Hva og hvem blir beskrevet?
- Er det noen gjentakelser? Skriv dem ned under.
- Finner du noen frampek i boken? Skriv alle du finner.
- Er det noe klart budskap i denne delen av boken? Hvis ja, skriv hva.

Elevene skulle jobbe en og en, og rekke opp en hånd dersom de hadde noen spørsmål til oppgavene.

Andre undervisningsøkt startet med at læreren leste andre del av boken. Deretter fikk elevene et lignende oppgaveark som de hadde hatt forrige økt, men denne gangen var oppgavene i stor grad leserorienterte (se vedlegg nr. 2). Her handlet spørsmålene for eksempel om elevene noen gang har opplevd noe lignende som de i boken, hva de følte når noe skjedde med hovedpersonen eller hva de likte godt med det som ble lest. De fikk velge om de ville skrive om egne opplevelser i oppgavene eller om de ville skrive om deres tanker om opplevelsene til hovedpersonene i boken. Oppgavene de fikk her var:

- Skriv en tekst om dagens del av boken. Bruk setningsstarterne du finner under.
 - o Da jeg leste, la jeg merke til ...
 - o Jeg syntes at ...
 - o Jeg likte godt da...
 - o Jeg ble irritert over ...
 - o Det gjorde inntrykk på meg at ...
 - o Hvis jeg var ...
 - o Jeg ble skuffet over ...
 - o Jeg ble overrasket over ...
 - o Slutten var ... fordi
- Har du opplevd noe lignende? Fortell om det hvis du vil. Hvis du ikke vil skrive om deg selv, må du beskrive hvordan du tror jentene i boken føler det.
 - o Hatt en så bra dag med vennene dine at du ikke vil dra hjem.
 - o Tenkt veldig mye på noe du har sendt på melding til noen.
 - o Kranglet med en god venn.
 - o Tenkt at du må ha på deg andre klær eller bruke sminke for å være god nok.
 - o Fortalt en hvit løgn for at andre ikke skal føle seg dårlig eller bli lei seg.
 - o Vært forelsket.
- Hva hadde du gjort hvis du var Tuva? Skriv minst fem setninger der du forklarer hva du hadde gjort hvis du hadde opplevd det Tuva opplever.

Tredje undervisningsøkt startet på samme måte som andre økt. Læreren leste nå siste del av boken høyt for klassen. Etter høytlesningen fikk elevene oppgaver som i denne økten var en blanding av virkemidler og leserorienterte spørsmål, (se vedlegg nr. 3). De fikk følgende spørsmål:

- Hva mener du er tema i boken? Skriv minst to ting.
- Hadde du troen på at det skulle gå bra med Tuva til slutt? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Kunne du kjenne deg igjen i boka? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Finn fire skildringer du likte godt og skriv de ned.
- Hva følte du når Tuva skjønnte at hun var forelsket?
- Tenker du at det er noe budskap i denne av boken?
- Hva likte du, og hva likte du ikke med boken? Forklar hvorfor.

Jeg observerte denne økten også, og tok ut informanter til intervju da de ble ferdig med oppgavene. Hensikten med denne økten var på den ene siden å repetere de to undervisningsmetodene som hadde blitt brukt, men også for å kunne spørre elevene om de likte å jobbe med hver enkelt tilnærming atskilt eller om de foretrakk å jobbe med en blanding av de to tilnærmingene til undervisning.

Formålet med å dele opp oppgavearkene på den måten jeg gjorde, var at jeg ville se hvilke oppfatninger elevene hadde i etterkant av arbeidet. Jeg ville skape et tydelig skille på typen oppgaver de fikk den første og andre gangen, slik at de kanskje kunne sette ord på det selv. Jeg kunne stille spørsmål til elevene om de merket noe forskjell på undervisningsøktene de hadde hatt, hva de likte best eller hvilken måte de lærer mest av. Oppgavene den tredje økten var som nevnt til dels repetisjon, i tillegg til et alternativ til elever som liker begge tilnærmingene, og vil jobbe med begge to.

Tabell 1 – Oversikt over intervensjon og datainnsamlingsmetode

| | Intervensjon | Hensikt |
|--------|--|--|
| 1. økt | Leste ca. 20 min i <i>Ti kniver i hjertet</i> før elevene jobbet med analytiske oppgaver tilknyttet boken | Observerte og intervjuet elever om hvordan de oppfattet de analytiske oppgavene |
| 2. økt | Leste ca. 20 min i <i>Ti kniver i hjertet</i> før elevene jobbet med leserorienterte oppgaven tilknyttet boken | Observerte og intervjuet elever om hvordan de oppfattet leserorienterte oppgaver |
| 3. økt | Leste i ca. 20 min i <i>Ti kniver i hjertet</i> før elevene jobbet | Observerte og intervjuet elever om de har oppfattet noe forskjell på 1. og 2. økt, |

| | | |
|--|---|---|
| | med oppgaver, som er både analytiske og leserorienterte | i tillegg til å høre hva de foretrekker |
|--|---|---|

Intervju

Forskningsspørsmålet er med på å avgjøre hva slags intervju en vil gjøre (Svenkerud, 2021, s. 91). Mitt forskningsspørsmål handlet om å finne ut hvordan elever oppfattet ulike undervisningsmetoder, noe som gjorde at jeg valgte et kvalitativt intervju, som var semistrukturert. Som vi kan lese i kapittelet om intervjuer i klasserommet i boken *Metoder i klasseromsforskning*, vil semistrukturert intervju bety at intervjuguiden er formulert, men at intervjuer ikke nødvendigvis stiller spørsmålene i samme rekkefølge til hver person (Svenkerud, 2021, s. 94). Dette gjorde at jeg i større grad kunne stille de spørsmålene som samtalen ledet til, og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der det passet seg. Jeg ville at elevene skulle ha mulighet til å svare med sine egne ord og tanker, derfor valgte jeg å ikke ha et strukturert intervju med lukkede spørsmål. En oversikt over elever, antall intervjuer og tid kan leses lenger ned i avhandlingen, i tabell 2.

Jeg lagde en intervjuguide før jeg satte i gang med intervjuene. Dette er en plan for intervjuet som ofte er basert på teori (Svenkerud, 2021, s. 95-97). Intervjuguiden var delt i tre, da spørsmålene skulle være tilpasset undervisningsøkten elevene nettopp hadde hatt. Spørsmålene til den første økten ble derfor basert på Claudi sin forklaring av nykritikken. Da det går fram at teksten skulle være i fokus, og at en ikke skulle bli påvirket av tiden teksten var skrevet i eller av forfatteren stilte jeg spørsmål som «Fant du de litterære virkemidlene som ble gjennomgått?» og «Fikk du med deg handlingen, selv om du måtte lete etter virkemidler?». Jeg ville med disse spørsmålene finne ut hva elevene syntes om en slik tilnærming til teksten. Etter den andre undervisningsøkten var spørsmålene basert på Rosenblatt, Iser og Fish, i tillegg til undervisningsopplegg fra boken *Litteraturundervisning – teori og praksis* av Skarðhamar (2018). Da disse tre teoretikerne var enige i at leseren har mye å bidra med når en leser en tekst, spurte jeg elevene om for eksempel «Hva tenkte du når Tuva hadde vært sammen med Bao og Linnea, og hatt en kjempefin dag?». Det jeg ville finne ut var om elevene svarte ulikt, grunnet at de kan ha tolket teksten ulikt. I den tredje og siste økten spurte jeg elevene om de hadde lagt merke til noen forskjeller på undervisningsøktene, og om hva de likte best av det vi hadde gjort. I tillegg til dette, stilte jeg elevene spørsmål om deres lesemotivasjon. Disse spørsmålene var basert på Deci og Ryans definisjoner av

motivasjon, pluss Bråtens forklaring av lesemotivasjon. Eksempelvis spurte jeg om «Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?» og «Dersom dere jobber med skjønnlitteratur på skolen, får du mer lyst til å lese hjemme da?». Da jeg har et semistrukturert intervju hadde jeg formulert noen hovedspørsmål som jeg ønsket å få svar på. Disse hadde ikke en fast rekkefølge, men fulgte den veien samtalen tok under intervjuet. Det var også viktig for meg å be elevene om å utdype det de sa hvis noe var uklart. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig (Svenkerud, 2021, s. 96). I tillegg til det ble også noen av spørsmålene i intervjuguiden inspirert av tidligere forskning som er gjort på feltet. Spørsmålet «Hva syntes du om at læreren noen ganger velger hvilken bok du skal lese?» stilte jeg da et av funnene til Ottesen og Tysvær er at lærerne vil at elevene skal like bøker de leser på skolen, som fører til at læreren velger bøker som han tror vil fenge elevene.

Intervjuene skjedde på et grupperom ved siden av klasserommet. Elevene hadde vært der før, noe som gjorde situasjonen litt mer trygg for deres del. Lengden på intervjuene varierte svært, fra to minutter og 17 sekunder til syv minutter og 39 sekunder. Dette var fordi det første intervjuet hadde færre spørsmål enn de to andre, i tillegg til at intervjusituasjonen kan ha vært uvant for elevene, slik at de kanskje svarte kort til å begynne med.

Disse intervjuene ble etter kort tid transkribert. Jeg valgte å ikke inkludere latter og handlinger som intervjuobjektene gjorde i transkripsjonene, slik som å se rundt seg, snurre på stolen og lignende. Dette fordi jeg ikke har vektlagt denne typen atferd eller kommunikasjon i analysen. Jeg har likevel valgt å ta med for eksempel «hmm» og «eh», da det kan tyde på usikkerhet eller uenighet.

Tabell 2 – Oversikt over intervjuer

| Elev nummer | Antall intervjuer | Dato | Lengde på intervju |
|-------------|-------------------|-------------------------|--|
| En | To | 14. og 18. oktober | 4 min 54 sek og 3 min 28 sek |
| To | Tre | 14., 18. og 21. oktober | 4 min 19 sek, 3 min 34 sek og 7 min 14 sek |
| Tre | Tre | 14., 18. og 21. oktober | 4 min 2 sek, 2 min 17 sek og 6 min 18 sek 4 min 15 sek |
| Fire | To | 18. og 21. oktober | 3 min 17 sek, |
| Fem | Ett | 18. oktober | 7 min |
| Seks | Ett | 21. oktober | 5 min 20 sek |
| Syv | Ett | 21. oktober | 7 min 39 sek |
| Åtte | Ett | 21. oktober | 5 min 15 sek |
| Ni | Ett | 21. oktober | 6 min 34 sek |

Observasjon

I tillegg til å intervjuer elevene, observerte jeg samtidig som intervensjonen skjedde. Jeg valgte å ha en ustrukturert observasjon, altså at jeg skrev ned det som jeg fant interessant der og da (Dalland et al., 2021, s. 125). Jeg gjorde noen valgt før jeg begynte å observere, slik som at jeg kun skulle observere elever, jeg så bort ifra hva som skjedde før undervisningsøkten ble satt i gang og jeg noterte ikke ned hva læreren sa eller gjorde. Jeg lagde to kolonner, og skrev observasjoner i den venstre kolonnen og tolkninger i høyre kolonne. Anonymisering ble gjort umiddelbart, slik at det ikke er mulig å vite hvem jeg har notert om. Disse notatene bruker jeg til å styrke intervjuene. Jeg holdt et øye med elevene jeg intervjuet, slik at jeg kan tolke kroppsspråket deres i undervisningsøkten, og sammenligne det med hva de sier i intervjuene. I tillegg brukte jeg observasjon til å se hvordan elevene reagerte på å jobbe med oppgaver etter læreren hadde lest høyt, altså om de var motiverte til det. Dette er ikke metoden jeg legger mest vekt på i forskningsarbeidet, men jeg har den likevel med fordi den kan gi mer informasjon om informantenes oppfatninger underveis i intervensjonen.

Jeg befant meg foran i klasserommet, slik at jeg hadde oversikt over alle elevene. Etter hvert begynte jeg å bevege meg rundt i klasserommet. Dette gjorde jeg da elevene begynte å jobbe med oppgaver, slik at jeg kunne se skjermene deres. Min observatørrolle var en delvis

deltakende observatør. Det vil si at jeg snakket med elever før undervisningsøkten og i pauser, men under aktiviteten deltok jeg ikke (Dalland et al., 2021, s. 137). Jeg fikk dermed med meg hvordan elevene jobbet, hva de skrev og hvor fort hver enkelt elev ble ferdig. Katrine Fangen (2015), en norsk professor i sosiologi, trekker fram at dersom en forsker blir for deltakende kan det føre til selve forskningen kommer i andre rekke. Før første undervisningsøkt introduserte jeg meg, og fortalte hvorfor jeg skulle være med klassen i noen av norsktimene deres. Dette gjorde jeg fordi av erfaring så vet jeg at elever på mellomtrinnet er svært nysgjerrige, derfor kunne min tilstedeværelse ha tatt vekk fokuset til elevene hvis jeg ikke skulle sagt hvem jeg var. Funnene jeg gjorde meg i observasjonene vil bli brukt til å sammenligne med det elevene uttaler i intervjuene.

Hvorfor disse metodene?

Tabell 3 – Oversikt over metoder

| Metode | Hensikt | Datamateriale | Deltakere | Gjennomføring |
|--------------|---|----------------------------|---|--|
| Intervensjon | Gi grunnlaget for datainnsamling | | Hele klassen. | Tre undervisningsøkter over to uker. |
| Intervju | Samle inn data for å svare på problemstilling | 27 sider med transkripsjon | Ni elever. | Rett etter undervisningsøktene |
| Observasjon | Observere elever for å se hvordan deres ubevisste atferd er under undervisningsøktene | 1,5 sider med feltnotater | Hovedsakelig hele klassen, men litt ekstra fokus på de ni elevene som ble intervjuet. | Utført i undervisningsøktene, mens læreren har lest og elevene har arbeidet med oppgaver |

Jeg mener at disse metodene, som er i oversikten over i tabell 3, var hensiktsmessige for mitt arbeid fordi jeg hadde et overblikk over elevene mens undervisningen foregikk, og jeg fikk også snakket med noen av dem i etterkant. Ved å observere dem kunne jeg tolke hvordan elevene syntes det var å høre på høytlesning av boken og hvor villige de var til å arbeide med

oppgaver i etterkant av høytlesningen. I intervjuene kunne jeg stille spørsmål om hva de likte, hvordan de syntes undervisningsøkten var, og undersøke om den analytiske inngangen eller den leserorienterte inngangen fungerte best, eller om det ikke utgjorde noen forskjell hos de elevene jeg intervjuet.

Etiske betraktninger

Informert samtykke

Deltakerne i dette prosjektet ble informert på forhånd. Da elevene jeg skulle intervjuer er under 15 år var det foreldrene som samtykket til deltakelse på vegne av barna sine. At samtykket er informert betyr at informantene ikke skal være uvitende om metoden, formålet og forventede resultater av studien (Fossheim, 2015b). I dette tilfellet fikk foreldrene et samtykkeskjema omtrent to uker før forskningsstart, se vedlegg 4, der informasjon om studiet og kontaktinformasjon til meg, veileder og NSD stod. Der var det også presisert at de kan få innsyn til informasjon jeg har samlet fra deres barn, og at de kan trekke sitt samtykke når som helst, uten at det har noen negative konsekvenser for dem eller deres barn. Dette kobles til frivilligheten med å være med i studien (Fossheim, 2015b). De foreldrene som samtykket til at deres barn kunne være med i studien, leverte en skriftlig svarslipp med underskrift. Denne svarslippen tar jeg vare på til all informasjon er slettet. I tillegg til dette forklarte jeg hver elev jeg intervjuet hvorfor jeg var der, og hvorfor jeg ville snakke med dem.

Anonym deltakelse

Konfidensialitet er viktig i et slikt forskningsprosjekt. Det kommer fram på flere måter, blant annet at ikke hvem som helst kan få tak i informasjonen som blir samlet inn av forsker (Fossheim, 2015a). Det er kun noen få som har autorisert tilgang til datamaterialet som har tilgang, i dette tilfellet er det meg og veileder på Oslomet. For å overholde konfidensialitet i datainnsamlingen har jeg anonymisert fra starten av innsamlingen. Spesielt med tanke på at det er barn jeg har intervjuet, har jeg vært ekstra nøye på å ikke koble noe som kan gjenkjennes til intervjuene. Lydopptakene jeg tok på intervjuene er det kun jeg som har lyttet til, da jeg skulle transkribere dem. Under analysen av transkripsjonene benyttet jeg meg av «Elev» pluss det nummeret de ble tildelt underveis i intervjuene. Jeg har valgt å benytte meg av det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» i analysedelen og drøftingen da det ikke har noe betydning hvilket kjønn informantene er. I en så begrenset studie som dette er har jeg ikke nok informanter til å si klart om det er forskjell i hva gutter og jenter svarer på intervjuene.

Etiske dilemmaer

Under forskningen var det flere hensyn å ta da elevene var under 15 år, noe som betyr at de var under grensen der de kan samtykke selv (Svenkerud, 2021, s. 101). I *Intervjuer i klasserommet* (Svenkerud, 2021, s. 101) kan vi lese at Boyden og Ennew skriver at barns og ungdoms deltakelse i forskning er verdifull fordi det imøtekommer barns rett til å bli hørt og sett i storsamfunnet. Det er imidlertid enkelte forholdsregler en må ta når det er snakk om å intervju barn. Da de ikke er gamle nok til å samtykke selv, må foreldrene gjøre det for dem. Elevene fikk også tilpasset informasjon, i tillegg til informasjonsskrivet som foreldrene hadde fått. Her fortalte jeg om hvorfor jeg var der, og at de når som helst kunne si at de ikke lenger ville delta på intervjuet. Jeg fortalte også at det kun var jeg som skulle høre på lydopptaket, og at jeg skulle anonymisere det de har sagt, slik at ingen kan finne ut at det er de som har uttalt seg. Alt det overnevnte skriver Svenkerud om som god forskningsetikk (Svenkerud, 2021, s. 101).

Under observasjon gjelder det samme som på intervju. Dataene skal anonymiseres med en gang (Dalland et al., 2021, s. 135). Observasjonsnotatene inneholder ikke navn eller beskrivelse av elever. Jeg skrev «en», «han/hun» eller «intervjuobjekter» hvis jeg skulle skrive om noen som skilte seg ut under observasjonen.

Kvalitetssikring av materialet

Validitet

Validitet i et forskningsprosjekt handler om kvaliteten i forskningen. I Janice M. Morse sin artikkel *Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry* kan vi lese av validitet kan defineres som den graden av at konklusjonene i en studie er godt begrunnet og nøyaktige (Morse, 2015, s. 1213). Det blir også lagt til at det handler om kvaliteten i en studie. I kvalitative studier blir kvaliteten målt i hvor godt studien klarer å representere fenomenet den forsker på. Det finnes flere strategier en kan bruke for å kvalitetssikre forskningen. Jeg vil nå skrive om hvilke av disse strategiene jeg har brukt for å sikre kvaliteten på mitt arbeid.

For å få et fyldig datamateriale bør forskeren bruke litt tid på å bygge tillit hos informantene (Morse, 2015, s. 1214). Dette kan føre til at informantene deler mer og at en får mer valid

datamateriale. I mitt arbeid tok jeg meg ikke tid til å bli ordentlig kjent med elevene før undervisningsopplegget ble satt i gang, men jeg introduserte meg og fortalte hvorfor jeg var der. Elevene hadde også anledning til å stille meg spørsmål de måtte ha i friminutt, før eller etter undervisningsøkten. To av elevene var også med på tre intervjuer, noe som gjorde at de kan ha følt seg tryggere i det siste intervjuet, og at de dermed har delt mer på det tidspunktet. Morse påpeker også at for å få et fyldig datamateriale bør en ha et visst antall intervjuer (Morse, 2015, s. 1214). Jeg har 15 intervjuer med ni ulike elever, noe som gjør at jeg har et rikt materiale. Morse skriver også at typen intervju, tema for intervju og erfaringen intervjueren har spiller inn på kvaliteten en sitter igjen med til slutt. Da jeg ikke er erfaren i å intervju andre, vil antallet intervjuer kunne øke kvaliteten på forskningen.

Peer-review handler om å la andre forskere få et innblikk i funnene en har gjort seg, for å høre deres synspunkt (Morse, 2015, s. 1215). I mitt tilfelle har jeg diskutert analysemetodene mine med både veileder og en medstudent. I begge tilfeller har vi vært enige i kategoriene og i neste omgang funnene som er gjort. Morse skriver også at det er anbefalt at forskeren lytter til synspunktet til de andre, men tar de avgjørende beslutningene selv og dermed står for ansvarlig for funnene (Morse, 2015, s. 1215).

Morse sier at det er to typer partiskhet fra forskeren sin side (Morse, 2015, s. 1215). Det ene er at forskeren har en forventning av hva resultatene vil bli. Han/hun har altså en tendens til å finne det han forventer i datamaterialet sitt. Denne forventingen kan også være verdiladet, dermed kan elever som er glade i å lese, da dette er en god verdi i skolen, bli lagt mer vekt på i mine analyser og dermed også funn. Det er ikke til å unngå at jeg har gått inn i dette prosjektet med en tanke om hva slags resultater jeg vil få, men jeg hadde ikke noe ønske om hva resultatene kom til å bli. Jeg vil likevel på alle områder etterstrebe å ikke være partisk verken i henhold til ønskede resultater eller verdier. Den andre typen partiskhet handler om ubevisst partiskhet i forskningsdesignet. Morse forklarer det som et sammenlignende utvalg i en studie som ses i mot for eksempel en ikke sammenlignbar intervensjon (Morse, 2015, s. 1216).

Triangulering i studier blir brukt for å etablere validitet, gjennom to eller flere metoder eller datamaterialer for å svare på et spørsmål (Morse, 2015, s. 1216). I min studie har jeg brukt både intervju og observasjon til å kunne svare på min problemstilling. Morse mener at dette

øker dybden i studiet fordi de ulike metodene kan vise ulike perspektiver på problemstillingen og noen ganger kan gi ulike data.

Begrepsvaliditet handler om at det er god sammenheng mellom de teoretiske begrepene avhandlingen bygger på og kategoriene som blir brukt i analysedelen av avhandlingen (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Utarbeiding av kategorier er dermed viktig for å sikre samsvar mellom begrepene i teorien og operasjonaliseringen av dem. Tre av mine kategorier er tatt direkte fra forskningsfeltet som danner grunnlaget for studien. Det er lesemotivasjon, oppfatninger om leserorientert undervisning og oppfatninger om analytisk undervisning. En fjerde kategori er hvilke oppfatninger elevene har om undervisningen som var både leserorientert og analytisk, altså blandet. Definisjonen av kategoriene står skrevet om i starten av analysekapittelet.

Ved å bruke Smith (2005) sin artikkel *On Construct Validity: Issues of Method and Measurement*, kan vi oppsummerte begrepsvaliditeten kort. Han skriver om en fem-trinns modell for begrepsvaliditet (Smith, 2005, s. 399). Trinn 1 er nøyaktige forklaringer på de teoretiske rammene som er brukt. Det har jeg forsøkt å gi i avsnittene over. Trinn 2 er hvordan teoriene er omsatt til hypoteser. Jeg har ingen hypoteser, men en tanke om hva elevene kunne finne på å svare. Dette har jeg skrevet om tidligere i avhandlingen. Trinn 3 handler om hvilke forskningsdesign som passer til å teste hypotesene. Jeg har igjennom dette kapittelet forklart hvorfor metodene jeg har brukt passer til å undersøke nettopp mine forventninger om resultat. Trinn 4 handler om mine funn henger sammen med tankene jeg hadde i utgangspunktet. Det vil jeg ta opp i drøftingsdelen. Trinn 5 er revisjon av teoriene og begrepene jeg har brukt, noe som også vil bli tatt opp i drøftingen.

Reliabilitet

Da mitt utvalg er kun en klasse vil ikke denne studien være generaliserbar for resten av 6. klassinger i Norge. Jeg fikk innblikk i ni elevers tanker om tre ulike undervisningsopplegg. Det er likevel strategier som er gjort som kan føre til en mer pålitelig og nøyaktig studie.

Jeg har utviklet et system med kategorier som jeg bruker til å analysere dataene jeg har samlet inn. Da jeg hadde semi-strukturerte intervjuer var spørsmålene basert på teori, og jeg kunne ut ifra det allerede kategorisere fra intervjuguiden som ble laget før gjennomføringen av intervjuene.

Triangulering har også effekt innenfor reliabilitet. Her spør det hvor like resultatene fra de ulike metodene som er brukt er, for å angi hvor reliabelt funnene kan sies å være (Morse, 2015, s. 1219). Morse foreslår en måte å gjøre det på, ved å dele funnene fra hver metode og la to ulike forskere analysere disse. Denne måten bruker ikke jeg i dette arbeidet. Jeg har sett på om intervjuene som har blitt gjort, gir de samme funnene som observasjonen. Morse sier at dersom funnene fra de to metodene er de samme, styrker det studiens kvalitet (Morse, 2015, s. 1219).

Oppsummering av metodekapittel

I dette forskningsarbeidet har jeg altså brukt tre metoder, intervensjon, intervju og observasjon, for å forsøke å svare på problemstillingen. Intervensjon for å legge til rette for datainnsamling, i tillegg til intervju og observasjon for å samle inn data. Informantene var en 6. klasse på Østlandet. En rekke forhåndsregler har blitt tatt i bruk for å sikre at metodene var etisk mulige å bruke, samt at materialet er til å stole på.

Analyse av datamaterialet

Observasjon

Under observasjonen tok jeg notater for hånd i en skrivebok. I etterkant har jeg skrevet inn disse notatene i en tabell på pc, der jeg fikk to sider med feltnotater. Jeg skrev ned hvis det skjedde noe interessant i hele klassen, men hadde hovedsakelig fokus på informantene mine. Jeg ville observere elevene underveis i undervisningsøkten da jeg ville se deres reaksjoner.

Observasjonens rolle i denne studien vil være å bekrefte eller avkrefte det elevene sier i intervjuene. Fra et overordnet perspektiv er funnene fra observasjonene at de aller fleste elevene satt stille og så på skjermen mens læreren leste høyt fra boken. Noen fiktet med noe under pulten, men lagde ikke noe lyd. Da de skulle begynne å arbeide med oppgavene gjorde de fleste som de fikk beskjed om, og det var noen elever som rakk opp hånden og hadde spørsmål i hver undervisningsøkt. Disse overordnede funnene gjelder hver undervisningsøkt, og kan være med å støtte opp under påstander elever kommer med i intervjuene. Videre vil jeg analysere intervjuene, og deretter vil observasjonene komme tilbake i drøftingsdelen.

Analyse av intervju

Kategorier

Da jeg som nevnt over har opp i mot 30 sider med transkripsjoner er det viktig å grovsortere for å redusere datamengden jeg har (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Jeg leste igjennom transkripsjonen et par ganger for å se hva som var relevant å ha med videre. Deretter lagde jeg kategorier som jeg skal analysere datamaterialet ut ifra. Disse kategoriene er blant annet basert på Rødnes sin artikkel, i tillegg til begrepet lesemotivasjon. Fire av fem kategorier lagde jeg ut ifra intervjuguiden, og hvilke spørsmål jeg stilte der. Da intervjuguiden er delvis bygget opp av tidligere forskning var det mulig å kategorisere ut ifra den. Den sistnevnte kategorien lagde jeg etter jeg hadde lest igjennom transkripsjonene og funnet ut at elevene kommer med en del uttalelser som handler om leseforståelse.

I boken *Metoder i klasseromsforskning* henviser Eriksen og Svanes (2021, s. 288) til Kvernbekk der hun definerer hva kategorier er. Det blir definert som «a grouping of things, phenomena or entities that somehow considered to be equivalent». Videre skriver Eriksen og Svanes at disse likhetene kan være observerbare, eller de kan være teoridrevet og abstrakt (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). I mitt tilfelle er kategoriene teoridrevet. Kategoriene jeg har

brukt innledende i analysen er følgende fire: oppfatninger av leserorientert undervisning, oppfatninger av analytisk undervisning, oppfatninger av blandet undervisning og lesemotivasjon. Under er en tabell over kategoriene jeg har brukt, i tillegg til forklaring.

Tabell 4 – Oversikt over kategorier

| Kategori | Beskrivelse | Eks fra mine transkripsjoner | Teori |
|---|--|--|--|
| Oppfatninger av leserorientert undervisning | Det er leseren som enten ved tidligere opplevelser eller et tolkningsfellesskap gir mening til teksten som er skrevet. | <p>«Jeg vet ikke, men da har jeg liksom opplevd det selv så da er det lettere å skrive om. Men hvis jeg på en måte ikke har opplevd det og det er sånn vanlig spørsmål så er det sånn at man må huske det og det er litt vanskelig å forklare hvorfor ...».</p> <p>«Litt, men jeg krangler ikke så mye med vennene mine på en måte, så har vi ikke sider. Vi er mest en gjeng.»</p> <p>«Vi kan hvis læreren for eksempel har lest noe så kan vi prate om vi kjente oss igjen i teksten. Det gjør vi ganske ofte, men hvis vi leser for oss selv så prater vi litt om det samme.»</p> | (Rosenblatt, 1995) (Iser, 1978) (Fish, 1980) |
| Oppfatninger av analytisk undervisning | Fokus på teksten i seg selv, og ikke la seg styre av hva teksten | «Jeg likte det. Det var litt annerledes enn det vi gjør, så det var gøy.» | (Claudi, 2013) |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|---------------------|
| | gjør med den som leser den eller hvem som har skrevet den | «Vi hadde lært noe av det fra før, men det hadde gått litt i glemmeboka.» | |
| Oppfatning av blandet undervisning | Undervisning som inneholder både leserorienterte og analytiske tilnærminger. | «Den første gangen var det sånne skildringer i og tema om boken. Også på den andre arket var det mer sånn hvordan føler den personen og sånt. Og nå var det mer generelt.» «Hmm...Ehh... At det kanskje er forskjellig tema?» «Jeg føler at det er stilt de samme spørsmålene igjen bare at det er forskjellige setninger.» | |
| Lesemotivasjon | “Intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome.” | «Jeg får mer lyst til å lese de. Eh, fordi jeg forstår kanskje mer da når de liksom forklarer om den boka sånn veldig. Hvis vi kanskje leser bakpå så tror vi at det er en dårlig bok kanskje, men så er den egentlig veldig bra, bare at på baksiden så stod det ikke akkurat det vi ville høre.» «Da vet jeg at jeg leser og hatt det gøy på skolen og da | (Ryan & Deci, 2000) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>har jeg lyst til å ha det like gøy hjemme...»</p> <p>«Jeg har lest opp alle bøkene jeg har hjemme og de bøkene jeg har lyst på er veldig dyre, så vi venter på at de blir satt ned litt billigere da.»</p> | |
|--|--|---|--|

Lesemotivasjon har jeg definert ut ifra Deci og Ryan sin artikkel om indre og ytre motivasjon. De skriver “intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome.” (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Jeg ville se om elevens motivasjon hadde sammenheng med deres oppfatning av undervisning i skjønnlitteratur. For å undersøke elevenes lese­motivasjon stilte jeg en del spørsmål, som for eksempel «Liker du å lese?», «Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker hjemme og med hvem leser du?» og «Når dere leser bøker i norsktimene, får du mer lyst til å lese bøker på fritiden da? Hvorfor/hvorfor ikke?».

Å finne ut hvilke oppfatninger elevene har om skjønnlitteraturundervisningen er hensikten i denne avhandlingen. Dermed handler tre av kategoriene i analysen om oppfatninger av ulike typer undervisning. Analytisk undervisning definerer jeg gjennom nykritikken, altså fokus på teksten i seg selv, og ikke la seg styre av hva teksten gjør med den som leser den eller hvem som har skrevet den. For å undersøke det stilte jeg elevene spørsmål om de ulike litterære virkemidlene de skulle finne, om de liker å jobbe med denne arbeidsmetoden og om de klarer å få med seg handlingen når en jobber på den måten.

Definisjonen av leserorientert undervisning er knyttet til de tre teoretikerne, og handler om at leseren er en stor del av skapelsen av teksten. Det er leseren som enten ved tidligere opplevelser eller et tolkningsfellesskap gir mening til teksten som er skrevet. Elevene skulle bruke egne liv og opplevelser til å tolke boken. For å undersøke det stilte jeg spørsmål slik som «Hvordan følte du det etter at Tuva hadde vært med Bao og Linnea og hatt en kjempefin dag?» og «Har du opplevd noe lignende som de jentene i boken?». Jeg ville i utgangspunktet ikke teste elevens tolkningskompetanse, men hvordan de oppfatter slik undervisning. Derfor

stilte jeg også spørsmål som «Syntes du det var greit å koble egne opplevelser til hendelsene i boken?» og «Liker du å lete etter virkemidler i bøker? Hvorfor?».

Den siste kategorien om oppfatninger handler om den blandede undervisningen. Definisjonen på det er rett og slett undervisning som inneholder både leserorientert og analytiske tilnærminger. For å undersøke det spurte jeg elevene om de liker best den ene eller andre metoden og når de syntes det er lettest å huske handlingen i boken. Jeg spurte også om de hadde lagt merke til noen forskjeller de tre siste norsktimene. Dette gjorde jeg for å se om de uten ledende spørsmål kunne fortelle meg om de ulike undervisningsmetodene.

De tre første kategoriene er valgt ut ifra min problemstilling, og fra Rødnes sin litteraturgjennomgang der hun skriver om erfaringsbasert og analytisk metode i skandinavisk litteraturredidaktisk forskning (2014). Den siste kategorien er valgt ut ifra teori om motivasjon generelt og lesemotivasjon spesielt (Bråten, 2007; Ryan & Deci, 2000). Jeg kategoriserte først intervjuguiden før jeg begynte å se på transkripsjonen. Deretter leste jeg igjennom transkripsjonene flere ganger, og noterte ned relevante utsagn på Post-it lapper og hang de opp på veggen. Dette gjorde jeg slik at jeg kunne flytte utsagnene fram og tilbake mellom kategorier til jeg fant det som passet. Jeg fikk også en god oversikt når jeg fikk samlet alle utsagnene som handlet om for eksempel lesemotivasjon sammen på veggen. I kategoriene om elevenes oppfatning av de ulike undervisningsmetodene har jeg skilt intervjuene, slik at det første intervjuet handlet om analytisk undervisning, det andre intervjuet handlet om leserorientert undervisning og siste intervju handlet om å sammenligne de to tidligere undervisningsøktene. Kategorien lesemotivasjon hadde jeg fokus på under alle intervjuene. Dermed har jeg analysert slik:

- Første undervisningsøkt: Sett på alle uttalelser om analytisk undervisning i tillegg til lesemotivasjon
- Andre undervisningsøkt: Sett på alle uttalelser om leserorientert undervisning i tillegg til lesemotivasjon
- Tredje undervisningsøkt: Sett på alle uttalelser om sammenligninger av de to foregående undervisningsøktene, i tillegg til lesemotivasjon

En viktig ting å få fram er at all analyse av datamaterialet er min tolkning av hva elevene har sagt eller hva som skjedde under observasjonen. Elevenes utsagn blir analysert og dermed

tolket for å plassere de inn i de ulike kategoriene. I presentasjonen av funn vil jeg dele inn funnene i de ulike kategoriene for å gjøre det så oversiktlig som mulig.

Funn

Det å undersøke elevers oppfatning har ikke bare vært lett. Jeg kjenner ikke elevene, og vet ikke om det de sier til meg er for å gjøre meg fornøyd eller om de sier det de mener. Likevel har jeg forsøkt å finne ut av hvilke oppfatninger elevene hadde om akkurat de to tilnærmingene til skjønnlitteraturundervisning som jeg gjennomførte i deres klasse. To av ordene som gikk igjen i intervjuene var ordene «gøy» og «annerledes». Elevene syntes at alle undervisningsmetodene var gøy, og da jeg spurte om hvorfor det var gøy svarte de med at det var annerledes enn de norsktimene de pleier å ha. Noe annet jeg sitter igjen med er at elevene ikke uttalte at det var så mye forskjell på metodene som ble brukt. To av elevene forklarte at det var forskjell, men resten påpekte at det var arbeid med en bok eller at jeg som forsker var der, som eneste forskjell.

Oppfatninger av analytisk undervisning

Det var ikke så mange elever som uttalte seg noe særlig om den analytiske undervisningsøkten, noe som kan ha sammenheng med at jeg kun intervjuet tre elever rett etter denne økten. Elev tre svarte imidlertid at hen liker best å jobbe med virkemidler til fordel for leserorientert spørsmål, men vil helst lese boken først for å ikke ødelegge den. Da jeg stilte spørsmål om de likte å finne virkemidler eller om de syntes at det ødela for handlingen i boken, svarte elev to at de likte å finne virkemidlene, mens elev tre ville bare lese boken uten å jobbe med oppgaver. Elev fem likte best å jobbe med virkemidler i boken, og sa at det kunne hjelpe hen å huske boken bedre. Elev to uttaler «Jeg likte det. Det var litt annerledes enn det vi gjør, så det var gøy.». Denne eleven begrunnet det med at det var en annerledes måte å jobbe på enn de pleier, derfor syntes hen at det var gøy.

Oppfatninger av leserorientert undervisning

Hvis en lærer driver med leserorientert undervisning, får ofte ikke elevene beskjed om dette underveis. Derfor var det til tider noen elever som slet med å forstå spørsmålene jeg stilte angående dette. Likevel sa elev en, elev to, elev fire og elev syv at de likte godt denne metoden å jobbe på fordi som elev fire sa «det er litt lettere å skrive om som jeg sa forrige gang og det er på en måte mer lett». Elev fire sa dette da jeg spurte om de likte best å jobbe

med å finne virkemidler eller om de likte å koble boken til egne opplevelser. Denne eleven hadde i sitt første intervju sagt at det å koble boken til egne opplevelser gjorde at hen kunne skrive mer på hver oppgave da hen syntes dette var lettere enn å finne virkemidler.

Jeg stilte også et spørsmål der jeg lurte på om de syntes det var lettere å huske handlingen i boken dersom de kobla den til eget liv. Flere elever sa at det var lettere da, og elev fire forklarte det med «Jeg vet ikke, men da har jeg liksom opplevd det selv så da er det lettere å skrive om. Men hvis jeg på en måte ikke har opplevd det og det er sånn vanlig spørsmål så er det sånn at man må huske det og det er litt vanskelig å forklare hvorfor.». Eleven datt ut av tankerekken sin, og vi gikk videre i intervjuet. Elev to syntes hen klarte litt å koble boken til egne opplevelser, men syntes det var litt vanskelig fordi «.. men jeg krangler ikke så mye med vennene mine på en måte så vi har ikke sider. Vi er mest en gjeng.». Eleven klarte altså ikke relatere seg til handlingen i boken. Elev en sier direkte at hen likte leserorientert bedre enn analytisk da hen sa «Hmm. Gøy egentlig. Det var lettere enn forrige gang.». Elev tre som viste en motstridende oppfatning var en som uttalte «Det var vanskelig.» på mitt spørsmål om hvordan det var å jobbe med oppgavene den undervisningsøkten de hadde leserorienterte spørsmål. Da jeg spurte om hvorfor svarte eleven «Jeg klarte ikke finne på noe».

For å oppsummere var det fire elever som likte leserorientert best og det var elev fire, elev seks, elev syv og elev ni. Elev fire begrunnet det med at det er lettere å skrive om fordi da har hen muligens opplevd det selv. Hen syntes at derfor det er vanlige spørsmål må en huske, og det kan være vanskelig. Elev seks klarte ikke å forklare hvorfor hen likte leserorientert best, og virket svært usikker da jeg spurte om det. Denne eleven hadde tidligere sagt at hen opplevde begge tilnærmingene som relativt like, men at hen likevel likte leserorientert best. Jeg gikk jeg videre til neste spørsmål, som gjorde at jeg ikke fikk noe begrunnelse fra elev seks. Elev syv har heller ikke noe annen forklaring enn at hen likte det. Jeg spurte da om det kanskje var litt enklere å tenke seg fram til enn å lete etter virkemidler i boken, og da svarte hen bekreftende, uten å utdype noe mer. Elev ni begrunner med at det er gøy å finne på ting selv, og dermed likte hen leserorientert metode best.

Oppfatninger av blandet undervisning

Det var i den tredje undervisningsøkten vi arbeidet med blandet undervisning. Det jeg mener med blandet undervisning er at på arbeidsarket elevene fikk etter høytlesningen var det spørsmål både fra en leserorientert tilnærming og en analytisk tilnærming. Elevene hadde

heller ikke denne gangen fått beskjed om hvilke typer spørsmål de kom til å få etter høytlesningen. I intervjuene stilte jeg elevene spørsmål om de syntes det hadde vært noe forskjell på oppgavene denne gangen i forhold til de to andre gangene. Her fikk jeg litt ulike svar. «Altså vi pleier ikke jobbe sånn med bøker liksom, lese en bok også gjøre oppgaver til den. Vi pleier å lære om verb og sånne ting.» svarte elev tre. Dette svaret tyder på at hen sammenlignet med hva de pleide å gjøre i norsktimen generelt, ikke kun de gangene jeg hadde vært der. Elev åtte uttalte «Nei, jeg føler at de er stilt det samme spørsmålet igjen, bare at det er forskjellige setninger.» Denne eleven mente at spørsmålene er de samme, men at de er omformulert fra gang til gang. Hen svarte ikke på hvilken metode hen likte best, men mente at de egentlig er de samme metodene. To av elevene sier direkte at det har vært ulikt fokus de forskjellige undervisningsøktene. Elev ni sa «.. og den tredje gangen så var det litt sånn på en måte fra begge de to tingene.» og Elev sa «Den første gangen var det sånne skildringer i og tema om boken. Også på den andre arket var det mer sånn hvordan føler den personen og sånt. Og nå var det mer generelt.» Det er kun elev to som sier at hen liker best når det «er sånn blanda», men hen hadde ikke noe begrunnelse for hvorfor hen svarte det.

Lesemotivasjon

Det kan være vanskelig å si i hvor stor grad elevene har motivasjon for lesing. Etter jeg har samlet alle spørsmålene som kan kobles til motivasjon sammen vil jeg likevel påstå at intervjuobjektene har en viss grad for motivasjon til lesing, enten det er indre eller ytre. Et funn er at jevnt over liker disse elevene å lese, så lenge de leser bøker som interesserer dem. Utsagn som «Ehm, ja, men det spørres hvilke typer bøker.» fra elev syv og «Egentlig ikke så veldig, men hvis det er en helt ny bok av en serie jeg liker godt så, da vil jeg lese den med en gang.» fra elev åtte tyder på at så lenge boken de leser er innenfor deres interessefelt, så har de en viss indre motivasjon til å lese. Flere av elevene gir uttrykk for at de liker svært godt å lese og at de leser mye hjemme.

Et annet funn var at flere av elevene uttalte at dersom de jobber med skjønnlitteratur på skolen øker lysten for å lese bøker hjemme også. Alle bortsett fra elev tre var enige om at de hadde mer lyst til å lese bøker hjemme hvis de leste og ble introdusert for bøker på skolen. To utsagn som «Da får jeg mer lyst. Da vet jeg at jeg leser og hatt det gøy på skolen og da har jeg lyst til å ha det like gøy hjemme og drive med noe.» fra elev to og «Jeg får mer lyst til å lese de. Eh, fordi jeg forstår kanskje mer da når de liksom forklarer om den boka sånn veldig. Hvis vi kanskje leser bakpå så tror vi at det er en dårlig bok kanskje, men så er den egentlig veldig

bra, bare at på baksiden så stod det ikke akkurat det vi ville høre.» fra elev seks viser at arbeid med skjønnlitteratur i denne klassen kan føre til at flere av elevene får motivasjon til å lese hjemme. Jeg stilte elevene et spørsmål om de skjønner hvorfor vi jobber med skjønnlitteratur i skolen. Da fikk jeg flere ulike svar, men en elev sier «Eh.. fordi, eh, man blir jo også, det er lettere å få utdanning hvis man faktisk kan lese og få gode karakterer og sånn. Så det er ganske viktig.» Denne eleven tenkte på de ytre motivasjonsfaktorene for å jobbe med skjønnlitteratur, men sa ikke nødvendigvis at det var derfor denne eleven leste.

Ut ifra disse utsagnene er det vanskelig å si hva det er som motiverer elevene til å lese, men alt i alt hadde de fleste elevene enten en indre eller ytre motivasjon for å lese skjønnlitterære bøker. Noe kan tyde på at de er indre motiverte, men elevene kan også ha lyst til å framstå som mer motiverte enn de er eller at de vet at jo mer de leser jo bedre kan de gjøre det på skolen. Dette vil være en ytre motivator, fordi de får et ytre resultat, som for eksempel gode karakterer på ungdomsskolen og videregående.

Studiens begrensninger

I en slik studie er det flere ting en bør være oppmerksom på. Det kan være feilkilder i innsamling av data, og metodene en bruker kan ha svakheter. I denne kapittelet tar jeg for meg slike feilkilder og svakheter i denne studien.

En kan være kritisk til intervju som metode, da det er vanskelig å si om informantene klarer å svare oppriktig på spørsmålene de blir stilt (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette kan knyttes til den såkalte Hawthorne-effekten. Det vil si at deltakere i forskning endrer atferd, kun fordi de vet at det er fokus på de eller at de blir observert (Sedgwick & Greenwood, 2015, s. 2). I den opprinnelige studien ble produktiviteten til deltakerne økt grunnet Hawthorne-effekten. Dette kan ha gjort at både det elevene sa og hvordan de oppførte seg i klasserommet kan ha vært falsk atferd fra deltakerne sin side, fordi de visste at de ble observert.

Det kan nok være lett for barn som blir intervjuet å tolke hva de tror intervjueren vil at de skal svare, for å så svare nettopp det. Informantene i denne studien kan ha tenkt at det riktige å svare var for eksempel at de liker å lese. Dermed kan dette ha ført til at flertallet av elevene svarte det. En kan også hevde at et intervju kun sier noe om den sosiale interaksjonen som skjer under intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 93). Siden jeg ikke kjente elevene fra før kan vår

manglende relasjon ha innvirkning på hva de svarer på de ulike spørsmålene. Noen kan ha vært nervøse, mens andre kan ha forsøkt å imponere. I flere tilfeller var det elever som svarte «Jeg vet ikke» på spørsmålene jeg stilte. Roger Säljö, en svensk pedagogisk psykolog, skriver at et slikt svar kan bety svært mye forskjellig. I artikkelen *Talk as Data and Practice—a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience* (Säljö, 1997) skriver han at det kan bety “Jeg er ikke interessert”, “Jeg forstår ikke spørsmålet», «Jeg hørte ikke hva læreren sa» eller mye annet. Han mener at det en kan se er at den dominante parten, enten læreren eller intervjueren, stiller spørsmål eleven enten ikke forstår eller som han/hun ikke er interessert i (Säljö, 1997, s. 182).

En kan også stille seg kritisk til hva en faktisk får undersøkt i en slik studie. Utvalget er ikke representativt for 6. klassinger i landet, da det er et for lite utvalg. I tillegg er dette min første studie som forsker, noe som gjør at jeg har prøvd meg fram for å få best mulig resultat. Som tidligere nevnt kan elevene ha svart det de tror jeg vil høre, noe som kan være en feilkilde i avhandlingen. Dette skriver Säljö (1997, s. 177) om, der han mener at de dataene en får ut av intervjuer er mer et resultat av hvordan intervjuobjektet velger å opptre i akkurat den situasjonen, framfor virkelige oppfatninger og holdninger. Eksempelvis i min studie kan elevene i løpet av intervjuet med meg nettopp ha blitt bevisst på de oppfatninger de forteller meg om. Dermed er det ikke oppfatninger eller tanker de allerede har tenkt på forhånd, men noe som oppstår i konteksten av intervjuet (Säljö, 1997, s. 177). Elevene vil muligens framstå som flinke og motiverte elever overfor meg, selv om sannheten kanskje er en annen. Dermed kan hele datamaterialet studien er grunnlagt på være skapt av elevenes umiddelbare tanker i samtale med meg og ønske om å si det riktige, noe som gjør at jeg muligens ikke får undersøkt deres faktiske holdninger og oppfatninger av undervisning i skjønnlitteratur.

Diskusjon

Problemstillingen min er «Hvordan oppfatter en 6. klasse undervisningsmetodene som blir brukt under arbeidet med den skjønnlitterære boken *Ti kniver i hjertet?*». Jeg har også et forskningsspørsmål under problemstillingen. Det er «Hvilken tilnærming liker elevene best og hvordan begrunner de preferansene sine, med særlig vekt på lesemotivasjon». Videre vil jeg ta for meg funnene fra både intervjuene og observasjonen og knytte de opp mot teorien og den tidligere didaktiske forskningen som er gjort, altså min bakgrunn for forskningen. Dette gjør jeg for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har stilt meg i denne masteroppgaven.

Under kategorien *oppfatninger av analytisk undervisning*, fant jeg at det ikke var så mange av elevene som uttalte seg om denne måten å jobbe på. Dette stemmer overens med Rødnes (2014) oppsummering av Palmers funn, at dersom en har fokus på kunnskap om tekst vil ikke dette engasjere elevene. Rødnes skriver også at en må distansere seg til teksten hvis en skal analysere den, og det kan virke kjedelig for elever eller at de får en instrumentell holdning til teksten. Elev tre sa imidlertid at hen likte å jobbe med å finne virkemidler i teksten, til fordel for den leserorienterte tilnærmingen. Det å finne virkemidler i teksten kan kobles til nykritikken og fokuset på teksten som en autonom enhet, altså helt uavhengig av konteksten rundt. Meningen blir altså avgjort av hvordan enkeltdelene i teksten tolkes og struktureres på som Claudi (2013) skriver om. Elev tre ville helst lese en bok uten å måtte arbeide med den på noen slags måte, fordi det kunne ødelegge leseropplevelser mente hen. Det var likevel to elever som sa at denne metoden var gøy, noe de begrunnet med at de ikke pleide å arbeide med bøker på denne måten.

Under observasjonen var et av funnene at flesteparten av elevene satt og så på skjermen der det var bilder av boken som ble lest. Det kan være fordi boken er ny, og elevene er nysgjerrige på hva den handler om. Elevene hadde på forhånd fått vite at de skulle lete etter litterære virkemidler, så det kan hende noen fulgte med ekstra på grunn av det. Her hadde deres forkunnskaper blitt aktivert, slik at de tolket teksten ut ifra deres kunnskap om virkemidler (Bråten, 2007, s. 63). De kan også ha vært ytre motivert, fordi de visste at noen av de skulle bli intervjuet i etterkant. Ingen av de visste hvem som skulle bli tatt med ut til intervju, så mange ville nok følge med i tilfellet de ble tatt ut.

Et annet funn var at da de skulle begynne å jobbe med oppgavene var det flere som hadde glemt hva de ulike litterære virkemidlene var, og trengte hjelp. Dette kan det være flere grunner til. Blant annet som flere av studiene i Rødnes (2014, s. 4,8,9,10,11) sin litteraturgjennomgang, at det didaktiske arbeidet med skjønnlitteratur faller bort og blir erstattet med en mer hverdagslig diskurs. Dette kan føre til at elevene ikke har de verktøyene de trenger for å analysere bøker, fordi den fagspesifikke kompetansen mangler. Dette stemmer også med Kjelen (2015) sine funn. Når elever prater om litterære tekster, er det hverdagsspråket som dominerer. En annen grunn kan rett og slett være at gjennomgangen av de litterære virkemidlene gikk for fort i starten av undervisningsøkten. Dersom noen av elevene ikke visste hva virkemidlene var og hvordan en skal finne de i teksten, holdt det kanskje ikke med den gjennomgangen de fikk. Det var likevel flere elever som så ut til å jobbe godt.

Funnene fra observasjonen stemmer med funnene fra intervjuene. Flere av elevene manglet engasjement for denne typen oppgaver. I intervjuene ble det ikke sagt så mye, og under observasjonen var flere av elevene usikre på hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det. Til tross for lite engasjement var det noen elever som uttalte i intervjuene at de syntes det var gøy å jobbe med, noe det også så ut til under observasjonen.

I neste kategori som er *oppfatninger av leserorientert undervisning* var hovedfunnene i intervjuene at flere elever likte å arbeide med boken på denne måten. Det begrunnet de med at det var lettere å skrive mer og at hvis en har opplevd det selv er det lettere å huske. Dette kan knyttes til Rosenblatt (1995) ved at elevene tolker boken med bakgrunn i sine egne tidligere opplevelser. Dersom noen av elevene har opplevd eller opplever noe av det samme som personene i boken vil dette gjøre at elevene skaper en dypere mening med handlingen. Elev tre hadde imidlertid et motstridende svar enn mange av de andre elevene. Hen sa at «det var vanskelig» fordi «Jeg klarte ikke finne på noe.». Hvis denne eleven ikke har noe lignende opplevelser kan det hende at eleven ikke klarte å tolke boken på lik linje med de elevene som har opplevd noe av det samme. Elev tre var ikke nødvendigvis i samme tolkningsfellesskap, som Fish (1980) definerer som resultatet av de forventningene til tolkning det fellesskapet en deltar i har, som det noen av de andre elevene var i. Der de andre elevene svarte den ene eller andre tilnærmingen fordi de trodde jeg ville ha et bestemt svar, svarte elev tre ingen av delene, og har dermed ikke brydd seg om forventningene i tolkningsfellesskapet eller ikke visst om de.

Da jeg observerte andre undervisningsøkt var det et funn jeg fant interessant. Det var langt færre enn forrige undervisningsøkt som trengte hjelp i oppstarten av oppgavene. Elevene var mer selvgående denne gangen. Etter hvert begynte flere å rekke opp hånden, og det tolket jeg som at de var ferdige med oppgavene, noe jeg etter hvert fikk bekreftet. Dette kan knyttes til Bråten (2007), og det han skriver om forkunnskaper. Elevene har nå blitt kjent med strukturen på oppgavene og handlingen i boken. Dette kan ha ført til at det var lettere å arbeide med oppgavene, da de hadde noen forkunnskaper om tema fra forrige undervisningsøkt. I tillegg var oppgavene denne undervisningsøkten leserorienterte. Det kan dermed ha vært lettere for elevene å svare på disse spørsmålene da det ikke var noe fasitsvar. Oppgavene handlet som nevnt om elevenes opplevelse med teksten og hva de tror karakterene i boken kan ha tenkt og følt. Det at elevene så ut til å syntes det var lettere enn forrige gang viser seg i intervjuene, der flere sier at de syntes denne type oppgaver var gøy og lettere å jobbe med. Det var imidlertid en elev, elev tre, som sa at denne måten å jobbe på var vanskelig og begrunnet dette med at hen ikke klarte å finne på noe å skrive. Det er vanskelig å sette en årsak til hvorfor denne eleven syntes det var vanskelig, men en tanke er at hen ikke følte at hen kunne relatere til boken. Dermed kan slike leserorienterte spørsmål bli vanskeligere enn de analytiske.

Funnene fra intervjuene er relativt like funnet fra observasjonen. Flertallet av elevene syntes dette måten var lettere og mer morsom enn den analytiske. Dette stemmer med funnene til (Rødnes, 2014). En elev syntes derimot det var vanskelig, men det kom ikke fram under undervisningsøkten da jeg observerte.

Under kategorien *oppfatninger av blandet undervisning* var ett av funnene at det var utfordrende for elevene å forklare forskjellen på undervisningsøktene vi hadde være igjennom. Elev åtte mente at det var de samme spørsmålene som hadde blitt stilt hver gang, bare formulert annerledes. Hen hadde oppfattet at vi hadde fokus på tekst, men på ulike måter. Likevel klarte hen ikke å beskrive hva forskjellen på spørsmålene var. To av elevene, elev ni og elev fem, uttalte at det hadde vært forskjell på spørsmålene som hadde blitt stilt. Elev fem sa «Den første gangen var det sånne skildringer i og tema om boken. Også på den andre arket var det mer sånn hvordan føler den personen og sånt. Og nå var det mer generelt». Dette kan knyttes opp mot tidligere utsagn fra elever at de ikke pleier å jobbe med tekst i norskundervisningen, men de pleier å «lære om verb og sånne ting», som elev tre sa da jeg spurte om det hadde vært noe forskjell på spørsmålene. Elevene er ikke vant å jobbe med

slike metoder, og da blir det vanskelig å sette ord på ulikhetene fra en metode til en annen. Hvis en ser på dette funnet ut ifra forskningsgjennomgangen til Rødnes (2014), og funnet om at elever trenger språklig bevissthet for å snakke om tekst, ser vi at dersom elevene hadde blitt lært opp i både en leserorientert tilnærming og en tekstorientert tilnærming kunne elevene muligens i større grad sagt noe om forskjellene på undervisningen.

Siste økten jeg observerte var det to funn jeg vil skrive om. Det første funnet er at under høytlesningen var det flere av intervjuobjektene som reagerte med latter. Dette samsvarer med elevene som i intervjuene sa at de likte å bli lest for. Det andre funnet er at når elevene setter i gang med oppgaver er de mer konsentrerte enn de har vært de to andre gangene under arbeid med oppgaver. Disse oppgavene var en blanding av leserorientert og analytiske spørsmål. I intervjuene denne gangen hadde jeg fokus på å høre om elevene merket noe forskjell på oppgavene denne gangen, sett imot de to andre gangene, derfor kan jeg ikke sammenligne observasjonen av arbeidsinnsatsen mot hva de sa om oppgavene. Det var likevel en elev, elev to, som sa at hen likte best å jobbe med oppgaver som var blandet på den måten. Som nevnt etter økt nummer to, kan dette også være knyttet til forkunnskapene elevene hadde tilegnet seg i løpet av de to første undervisningsøktene (Bråten, 2007). Når elevene skulle i gang med oppgavene i den tredje undervisningsøkten visste de i større grad enn tidligere hva de skulle, og de hadde nå fått høre igjennom hele boken. Dermed hadde de forkunnskaper om akkurat den boken, som gjorde at de er mer inne i stoffet og at det derfor er lettere å komme i gang.

Kategorien *lesemotivasjon* ga meg flere interessante funn etter intervjuene. Det første funnet er at alle informantene bortsett fra en svarte at de liker å lese. Den siste eleven, som var elev åtte, sa at hen «egentlig ikke så veldig» liker å lese, men dersom det er en ny bok av en serie som hen liker godt, så leser hen den med en gang. Eleven liker dermed å lese, så lenge hen får bøker som hen liker. Andre elever var svært entusiastiske da jeg spurte, og sa «ja, jeg elsker å lese». Dette funnet kan tolkes innenfor Fish (1980) sitt tolkningsfellesskap, ved at det er en felles forståelse i klassen om at det er gøy og viktig å lese. En kan også tolke det mot at elevene svarer ja, mulig fordi de tror det er det forskeren vil høre, slik som Svenkerud (2021) skriver om.

Det andre funnet jeg vil trekke fram er at dersom elevene jobbet med skjønnlitteratur på skolen, sa flere at det gjorde at de ville lese bøker hjemme. Elevenes uttrykte motivasjon til å lese ble altså økt dersom de arbeidet med det på skolen. Elev to sa «Da får jeg mer lyst. Da

vet jeg at jeg leser og hatt det gøy på skolen og da har jeg lyst til å ha det like gøy hjemme og drive med noe». Dersom en knytter det opp mot Ryan og Deci (2000) sin artikkel om motivasjon, kan vi tolke det som at eleven har oppnådd glede ved å arbeide med bøker på skolen, og vil oppnå det samme hjemme. Dette kan plasseres under indre motivasjon, da eleven velger å utføre noe for egen fornøyelse. Ryan og Deci (2000) definerer indre motivasjon som at en gjør en aktivitet for den iboende tilfredsstillende, og ikke for å oppnå noe ytre. Elev to vil ha det like gøy hjemme som på skolen, og nevner ikke noe om for eksempel karakterer eller lignende. Elev seks sa «Jeg får mer lyst til å lese de. Eh, fordi jeg forstår kanskje mer da når de liksom forklarer om den boka sånn veldig. Hvis vi kanskje leser bakpå så tror vi at det er en dårlig bok kanskje, men så er den egentlig veldig bra, bare at på baksiden så stod det ikke akkurat det vi ville høre.» Dette kan knyttes til Rødnes (2014) sine funn, at elevene trenger bevisstgjøring og redskaper til å forstå og snakke om teksten. Det elev seks sier, kan forstås som at hvis de jobber med tekster på skolen kan hen forstå mer av tekster hen leser hjemme. Dermed kan arbeid med skjønnlitteratur med bruk av ulike tilnærminger på skolen øke lesemotivasjonen til elevene utenfor skolen også.

Avslutning

Problemstillingen i denne masteroppgaven er «Hvordan oppfatter en 6. klasse undervisningsmetodene som blir brukt under arbeidet med den skjønnlitterære boken *Ti kniver i hjertet?*». Forskningsspørsmålet mitt er «Hvilken tilnærming liker elevene best og hvordan begrunner de preferansene sine, med særlig vekt på lesemotivasjon?». Funnene er flere og viser blant annet at elevene liker å lese, så lenge de får velge hvilke typer bøker de leser. Det som også kommer fram, er at elevene har ulike meninger om hvilke undervisningsmetoder de foretrekker.

Hovedfunnene er at de færreste elevene kunne forklare forskjellen på de ulike metodene. Selv om den første undervisningsøkten var kun analytisk og den andre kun var leserorientert, sa ikke elevene noe om den forskjellen. Elevene oppfattet altså alle tre undervisningsøktene som relativt like. Elev åtte sa direkte at det var de samme spørsmålene hver gang, men at de var skrevet med ulike setninger. Lesemotivasjon er vanskelig å måle, men ut ifra intervjuene hørtes det ut som disse elevene hadde jevnt over god motivasjon til å lese skjønnlitteratur. Hvordan dette har påvirket deres oppfatninger av undervisningen i skjønnlitteratur er det vanskelig å si noe om. Det jeg likevel kan si er da jeg spurte om de kunne forklare sin drømmetime i norsk som omhandlet skjønnlitteratur, svarte tre av dem at det var å lese litt i en bok, for deretter å jobbe med oppgaver tilknyttet boken, to svarte at de ville helst lese selv og så snakke om boken sin med andre, mens de resterende elevene ville lese stille uten å arbeide med boken senere. Tre av elevene ville altså gjøre slik som de har gjort i intervjuene, noe som kan tolkes som at de oppfattet undervisningen som god og interessant.

Implikasjoner for praksis i denne studien kan være at lærere bør være mer eksplisitte i litteraturundervisningen. Det kan hjelpe elevene til å bli bevisst på hvorfor og hvordan de kan lese og snakke om bøkene de leser på et mer faglig nivå enn ved bruk av hverdagspråk. Dette vil også bevisstgjøre de om at det er forskjell på metodene en kan bruke i undervisning i skjønnlitteratur. Elevene kan få flere innganger til litteratur og gi en dypere innsikt i bøkene de leser. Forkunnskaper er også noe lærere bør tenke over når de legger opp undervisning uansett fag. Det framkommer i diskusjonen i denne avhandlingen at forkunnskapene elevene hadde spiller inn på hvordan og hvor fort de løser ulike oppgaver. Det kom også fram at elevene fikk mer lyst til å lese hjemme, dersom de leste bøker på skolen. Dersom dette gjelder for flere enn de elevene jeg intervjuet bør lærere bør ta i bruk bøker i større grad i

undervisning, slik at elevene får motivasjon til å lese hjemme i tillegg til på skolen. Det bør dog forskes mer på undervisning i skjønnlitteratur i den norske skole, for å styrke feltet.

I innledningen til denne masteroppgaven startet jeg med å skrive om metodefriheten i den norske skolen. Det er vanskelig å ha kontroll på hvordan og når skjønnlitteratur blir undervist i. Den enkelte lærer kjenner sin klasse best, og burde vite hvordan en best mulig skal undervise for å øke elevenes kunnskap rundt skjønnlitteratur, men også glede rundt det å lese bøker. Ved å holde seg oppdatert på forskning på feltet har jeg troen på at lærere tar de rette valg i skolehverdagen og i undervisningen om skjønnlitteratur. Denne oppgaven er et bidrag til forskning på undervisningsmetoder om skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Foreløpig er det ikke mye forskning gjort på barneskolen, derimot er det flere som har forsket på ungdomsskole eller videregående skole. Mine funn stemmer overens med tidligere forskning, så en kan tenke at forskning som blir gjort i høyere klassetrinn også kan relateres til barn på mellomtrinnet på barneskolen.

Bibliografi

- Blikstad-Balas, M. & Dallad, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dallad & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasserommet* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (3. . utg.). Fagbokforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 125-150). Universitetsforlaget.
- Dåsnes, N. (2020). *Ti kniver i hjertet*. Aschehoug.
- Edward L. Deci. (2021, 15. Mai). I *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Edward L. Deci](https://en.wikipedia.org/wiki/Edward_L._Deci)
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. A.-B. Cecilie Pedersen Dallad (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-302). Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet 01.02 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities* Harvard university press.
- Fossheim, H. J. (2015a). *Konfidensialitet*. Hentet 31.01 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fossheim, H. J. (2015b). *Samtykke*. Hentet 31.01 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response* The Johns Hopkins University Press.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>

- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25, 1212-1222.
<https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. Norsk læreren*, 4, 53-67.
- Richard M. Ryan. (2021, 14. november). I *Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Richard_M._Ryan
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sedgwick, P. & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *thebmj*.
<https://doi.org/10.1136/bmj.h4672>
- Shook, J. R. (2019, 24.04.2019). *Louise Rosenblatt*. Oxford bibliographies. Hentet 03.03 fra <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0077.xml>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2018). *Litteraturundervisning teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smidt, K. (2021). *Laurence Sterne*. Store norske leksikon. Hentet 20.04 fra https://snl.no/Laurence_Sterne
- Smith, G. T. (2005). On Construct Validity: Issues of Method and Measurement. *Psychological Assessment*, 17(4), 396-408. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.4.396>
- Svensden, T. O. (2019). Stanley Fish. I *Store Norske Leksikon* https://snl.no/Stanley_Fish
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskningen* (s. 91-102). Universitetsforlaget.

- Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice—a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173-190.
<https://doi.org/0729-4360/97/020173-18>
- Winther, T. O. (2021). *Jean-Paul Sartre*. Store norske leksikon. Hentet 20.04 fra
https://snl.no/Jean-Paul_Sartre
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I C. P. Dallad & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 209-237). Univeritetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Oppgaveark analytisk tilnærming



Arbeidsark – ti kniver i hjertet

Hva mener du er tema i boken? Skriv minst to ting.

Hvilken synsvinkel er boken skrevet i? Skriv ned to eksempler.

Finner du noen sammenligninger? Skriv ned alle du finner.

Hva slags skildringer er det i boken? Hva og hvem blir beskrevet?

Er det noen gjentakelser? Skriv dem ned under.

Finner du noen frampek i boken? Skriv alle du finner.

Er det noe klart budskap i denne delen av boken? Hvis ja, skriv hva.

Vedlegg 2 – Oppgaveark leserorientert tilnærming



Arbeidsark – ti kniver i hjertet

Skriv en tekst om dagens del av boken. Bruk setningsstarterne du finner under.

- Da jeg leste, la jeg merke til...
- Jeg synes at...
- Jeg likte godt da...
- Jeg ble irritert over...
- Det gjorde inntrykk på meg at...
- Hvis jeg var...
- Jeg ble skuffet over...
- Jeg ble overrasket over...
- Sluttet var... fordi

Har du opplevd noe lignende? Fortell om det hvis du vil. Hvis du ikke vil skrive om deg selv, må du beskrive hvordan du tror jentene i boken føler det.

- Hatt en så bra dag med vennene dine at du ikke vil dra hjem.
- Tenkt veldig mye på noe du har sendt på melding til noen.
- Kranglet med en god venn.
- Tenkt at du må ha på deg andre klær eller bruke sminke for å være god nok.
- Fortalt en hvit løgn for at andre ikke skal føle seg dårlig eller bli lei seg.
- Vært forelsket.

Hva hadde du gjort hvis du var Tuva? Skriv minst fem setninger der du forklarer hva du hadde gjort hvis du hadde opplevd det Tuva opplever.

Vedlegg 3 – Oppgaveark blandet



Arbeidsark – ti kniver i hjertet

Hva mener du er tema i boken? Skriv minst to ting.

**Hadde du troen på at det skulle gå bra med Tuva til slutt?
Hvorfor/hvorfor ikke?**

Kunne du kjenne deg igjen i boka? Hvorfor/hvorfor ikke?

Finn fire skildringer du likte godt og skriv de ned.

Hva følte du når Tuva skjønte at hun var forelsket?

Tenker du at det er noe budskap i denne av boken?

Hva likte du og hva likte du ikke med boken? Forklar hvorfor.

Vil du/ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Erfaringsbasert eller analytisk undervisning i skjønnlitteratur på mellomtrinnet?»?

Dette er et spørsmål til deg, angående ditt barn, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en kan forbedre undervisningen i skjønnlitteratur ved å ta i bruk både erfaringsbaserte og analytiske tilnæringer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Metodefriheten gjør at lærere i stor grad kan velge hvordan de vil legge opp undervisningen. Dette kan gjøre at det er store forskjeller på undervisning i skjønnlitteratur som et eksempel. Som skrevet er formålet med prosjektet å undersøke hvordan elevene påvirkes av undervisningsmetodene lærerne bruker i tema skjønnlitteratur. Det er noe tidligere forskning på dette, men ikke noe særlig på mellomtrinnsnivå. Jeg vil derfor undersøke dette nærmere og muligens se om erfaringsbasert og analytisk perspektiv kan settes i dialog for å gjøre skjønnlitteraturundervisningen best mulig for elevene. Omfanget av prosjektet vil være tre norskøker og et omtrent 10 minutters intervju i etterkant med noen av elevene som er med i prosjektet.

Mitt forskningsspørsmål er foreløpig «Hvordan oppfatter elevene undervisningsmetodene lærere bruker når det kommer til skjønnlitteraturundervisning?» Denne kan endres underveis i prosjektet, men det vil ikke påvirke deg/dere.

Dette forskningsprosjektet er i forbindelse med en masteroppgave om skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Harald Eriksen v/Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolene er valgt ut via et tilgjengelighetsutvalg. Skolene må ligge i en avstand som er grei for forsker å reise til. Henvendelsen har blitt sendt til flere skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du samtykker til at ditt barn kan delta i prosjektet innebærer det at de følger undervisningen i norsk, og deretter deltar på et intervju med masterstudent. Undervisningen vil handle om ulike tilnæringer til skjønnlitteratur, og vil gjennomføres av den vanlige norsklæreren i klassen, mens masterstudent observerer og tar notater. Intervjuet vil innebære spørsmål om opplevelsen av skjønnlitteratur, hva de synes var bra i undervisning og om de leser mye skjønnlitteratur på egenhånd. Det vil ta omtrent 10 minutter. Det vil bli tatt lydopptak i intervjuet.

Dersom det er ønskelig kan foreldre få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med masterstudent, se kontaktinformasjon lenger ned.

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 eller ditt barn hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deg/dere.

Forskningen på undervisningen foregår i forbindelse med den normale undervisningen, mens intervjuene vil bli gjennomført utenom norsktimene. Elevene der foreldrene samtykker vil dermed kunne bli tatt ut av andre timer for å bli intervjuet angående undervisningsopplegget. Der foreldre/elever ikke samtykker til å delta i forskningen, vil ikke elevene trenge et alternativt opplegg da alle følger samme timeplan.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er Eriksen som veileder og Winnje som student som vil ha tilgang til opplysningene som blir samlet inn.
- For at ingen uvedkommende skal få tilgang vil personopplysningene vil disse anonymiseres straks de samles inn og datamaterialet lagres kryptert på Oslomets onedrive| Navn og kontaktopplysninger vil da bli erstattet av en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da alt blir anonymisert før den tid.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da vil alle lydopptak og notater slettes.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslomet ved Vilde Marie Winnje, mail: vildemwinnje@gmail.com, tlf: 45 41 16 12.
- Veileder: Harald Eriksen, haralde@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, mail: personvernombud@oslomet.no, tlf: 67 23 55 34

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

Harald Eriksen
Veileder

Vilde Marie Winnje
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Erfaringsbasert eller analytisk undervisning i skjønnlitteratur på mellomtrinnet?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Barnets navn:

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i etterkant av undervisningsopplegget

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Intervjuguide

Intervjuguide til 1. økt

- Liker du å lese? Utdyp
- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker på skolen? Hva og sjanger?
- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker hjemme? Hva og sjanger?
- Hvem leser du bøker med?
- Hvis du begynner å lese en bok du ikke tror du kommer til å like, fortsetter du å lese eller slutter du å lese den boka?
- Hva synes du om første delen av boka som ble lest i dag?
- Liker du sånn type tegneserie/dagbok-format?
- Fant du alle de litterære virkemidlene som ble gjennomgått?
- Liker du å lete etter virkemidler i bøker? Hvorfor?
- Hvordan synes du det er å jobbe med bøker på denne måten?
- Klarer du å få med deg hva boka handler om når du leter etter virkemidler?

Intervjuguide til 2. økt

- Liker du å lese? Utdyp
- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker på skolen? Hva og sjanger? (Hvis eleven ikke er intervjuet før)
- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker hjemme? Hva, sjanger? (Hvis eleven ikke er intervjuet før)
- Hvem leser du bøker med?
- Hvis du begynner å lese en bok du ikke tror du kommer til å like, fortsetter du å lese eller slutter du å lese den boka?
- Hvordan likte du del 2 av boka som ble lest i dag?
- Synes du det var greit å koble egne opplevelser til hendelsene i boka?
- Hvordan følte du det etter at Tuva hadde vært med Bao og Linnea og hatt en kjempefin dag?
- Har du koblet ditt eget liv til bøker før?
- Når du kobler bøkene til deg selv, føler du at du glemmer bort det som skjer i boka eller husker du handlingen uansett?

Intervjuguide til 3. økt

- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker på skolen? Hva og sjanger? (Hvis eleven ikke er intervjuet før)
- Hvor ofte leser du skjønnlitterære bøker hjemme? Hva, sjanger? (Hvis eleven ikke er intervjuet før)
- Hvordan synes du boka var?
- Liker du å lese? Utdyp
- Hvem leser du bøker med?
- Har du lagt noe merke til noen forskjeller på de tre siste norsktimene? Utdyp gjerne.
- Liker du best når du leser og kobler boken til ditt eget liv eller liker du best å analysere virkemidler i teksten?
- Når synes du det er lettest å huske hva boka handler om? Erfaringsbasert/analytisk?
- Hva synes du om at læreren noen ganger velger hvilken bok du skal lese?
- Hvordan kunne undervisningen blitt gjort annerledes etter din mening?
- Når dere leser bøker i norsktimene, får du mer lyst til å lese bøker på fritiden da? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Synes du at arbeid med skjønnlitteratur har mening? Skjønner du hvorfor vi jobber med det i skolen?

Vedlegg 6 – Mail til aktuelle skoler

Hei!

Mitt navn er Vilde Marie Winnje. Til våren skal jeg skrive masteroppgave, da jeg går siste året på grunnskolelærerutdanningen på Oslomet. Jeg trenger dermed å forske på temaet jeg har valgt meg, som er bruk av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. I den forbindelse trenger jeg en skole som er villig til å la meg få litt tid i norskfaget i samarbeid med en norsklærer, helst på 6. trinn.

Jeg legger ved et informasjonsskriv der du/dere kan lese mer om prosjektet. Håper dette virker interessant og noe dere vil være med på.

Jeg kan kontaktes på mail (vildemwinnje@gmail.com) eller telefon (45411624).

Hilsen Vilde Marie Winnje

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

774006

Prosjekttittel

Erfaringsbasert eller analytisk undervisning i skjønnlitteratur på mellomtrinnet?

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen, haralde@oslomet.no, tlf: 48200091

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Marie Winnje, vildemwinnje@gmail.com, tlf: 45411624

Prosjektperiode

01.08.2021 - 10.06.2022

Vurdering (2)

24.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.08.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.08.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING: Tidligere innmeldte utvalg 2 og 3 er slettet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

20.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.07.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barn. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har

behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kaja Amundsen

Lykke til med prosjektet!