

LUNA

Therese Wilhelmsen Sund

Bacheloroppgave i norsk

”Nei, lese det gjør vi spisepausen”

En studie om hva ulike lærere sier om tekstpraksiser på barnetrinnet

”No! We read during lunch break”

A study about what different teachers say about text practices in primary school

3 GLUS 1-7

2018

Sammendrag – norsk

Tittel: ”Nei, lese det gjør vi i spisepausen” – en studie om hva ulike lærere sier om tekstpraksiser på barnetrinnet

Forfatter: Therese Wilhelmsen Sund

År: 2018

Antall sider: 35

Emneord: skjønnlitteratur, tekstpraksiser, literacy, litteraturundervisning

Sammendrag:

De siste årene har skjønnlitteraturens rolle i norskfaget vært et mye omdiskutert tema. Med innføringen av LK06 og den nye revideringen fra 2013 blir norskfaget nå sett på som et språk – og kommunikasjonsfag hvor elevenes lese – og skriveferdigheter skal utvikles og testes. Opplæringen i skolen må effektiviseres for å bedre resultatene, og flere har i den forbindelse belyst hvordan litteraturens rolle i norskfaget har blitt svekket (Røskeland, 2014, s. 195).

Jeg har med utgangspunkt i dette valgt å sette søkelyset på litteraturpraksiser i skolen med fokus på didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling: **Hva sier ulike lærere om tekstpraksiser på barnetrinnet?**

For å finne svar på problemstillingen har jeg fordypet meg i teori om hva fagstoff, artikler og ulike teoretikere sier om hva slags tekster som bør velges i undervisning, hvordan lærere kan arbeide med skjønnlitteratur og hvorfor lærere bør arbeide med skjønnlitteratur. For å finne svar på hva lærerne sier om de samme spørsmålene har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til forskningen. Jeg har gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer med tre informanter som alle arbeider på barnetrinnet.

Jeg håper min bacheloroppgave kan være med på å skape større bevissthet og ettertanke rundt tekstpraksiser i ulike klasserom.

English summary

Title: "No! We read during lunch break" – a study about what different teachers say about text practices in primary school

Author: Therese Wilhelmsen Sund

Year: 2018

Pages: 35

Keywords: fiction, text practices, literacy, teaching literature

Summary:

In recent years, the role of fiction has been a controversial topic. With the introduction of LK06 and the new revision in 2013, the Norwegian subject is now seen as a subject for language and communication. The main focus is to develop and test the students' reading and writing skills. Education in schools must be streamlined to improve the results, and several persons have highlighted how the role of literature has been weakened in the school system (Røskeland, 2014, s. 195).

With this in mind, I have chosen to focus on literature practices in primary schools and I've taken a closer look on the didactics as in what, how and why. Based on this, I have chosen this thesis question: **What do different teachers say about text practices in primary school?**

To find answers to the thesis question, I have immersed myself in theory of what subjects, articles and different theorists say about what texts should be chosen in teaching, how teachers can work with fiction and why teachers should work on fiction. To find answers to what the teachers say about the same questions, the assignment is based on qualitative collection of data. The assignment is based on qualitative collection of data, where I have used in-depth interviews with three teachers from primary school to explore their perspectives on text practices.

I hope my bachelor assignment can help create greater awareness and reflection whit in textual practices in different classrooms.

Innhold

Sammendrag – norsk	2
English summary	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppbygging av oppgaven	8
2. Teoretisk forankring	9
2.1 Tekstvalg	9
2.2 Arbeidsmåter	10
2.3 Ulike begrunnelser?	11
3. Metode	14
3.1 Kvalitativ metode.....	14
3.2 Gjennomføring av intervjuer	14
3.3 Informanter	15
3.4 Gjennomføring av prosjektet.....	15
3.5 Etske hensyn	15
4. Analyse og funn	17
4.1 Hva velges av litteratur og tekster?	17
4.2 Hvordan arbeides det med litteratur og tekster?	18
4.3 Hvorfor arbeides det med litteratur og tekster?	18
5. Drøfting	20
5.1 Hva velges av litteratur og tekster i klasserommet?	20
5.2 Hvordan arbeide med litteratur i klasserommet?	23
5.3 Hvorfor arbeide med litteratur og tekster i klasserommet?	25
6. Avslutning	29

7. Litteraturliste	31
8. Vedlegg	33
8.1 Vedlegg 1 – intervjuguide	33
8.2 Vedlegg 2 - samtykkeerklæring	35

Forord

Det er med en god følelse jeg nå setter punktum for bacheloroppgaven som har gitt meg inngående kunnskap om litteraturpraksiser på barnetrinnet. I den forbindelse føles det naturlig at jeg først og fremst takker de tre informantene som sa seg villige til å være med i denne studien, og delte av deres kunnskap og erfaringer innenfor litteraturundervisningen.

Tusen takk til min veileder, Åsne Ranheimsæter, for engasjement og konstruktive tilbakemeldinger. Og ikke minst for to år med inspirerende og lærerike forelesninger på Høgskolen Innlandet avd. Hamar. Du har virkelig åpnet øynene mine for litteraturformidling, og jeg gleder meg til å sette dette ut i praksis.

En stor takk går også til venninner som har motivert og støttet en middelaldrende student og småbarnsmor med gode ord og oppmuntringer på turer i skog og mark. Takk for at dere alltid heier på meg.

Jeg vil også rette en stor takk til mine tre medstudenter i verdens beste praksisgruppe Emil, Merete og Anette. Takk for fine praksisperioder, takk for interessante diskusjoner og for at vi alltid finner gode løsninger sammen. Takk for at vi har heiet hverandre frem i bachelorskrivingen. Deres fremtidige elever er heldig som får tilbringe skoledagen sammen med dere.

Avslutningsvis vil jeg rette en spesiell takk til min fantastiske ektemann Torbjørn som med oppfølging av tre gutter, åtte svømmetreninger og tre fotballtreninger i uka har holdt familiehjulene i gang under bachelorskrivingen, og ikke minst de tre årene mor i huset har studert. Hold ut kjære, kona har bare ett år igjen nå.

Men den aller største takken og klemmen går til Tobias, William og Fredrik. Takk for at dere er fantastiske gutter som kanskje ikke alltid har den største forståelsen for at mamma gjør ”lekser”. Men nå gutter, nå er det sommer og sol og mamma har all verdens av tid til å gjøre alt og ingenting sammen med dere. Jeg gleder meg!

Rælingen, mai 2018

Therese Wilhelmsen Sund

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet

I skolens formålsparagraf står det fremhevet at opplæringen i skolen skal «åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova § 1-1). Man kan i så måte si at opplæringens fremste formål er å danne til læring og demokratisk medborgerskap, og norskfaget sees som skolens fremste dannelsesfag (Aase, 2005, s. 69). Norskfagets posisjon i skolen har gjennom historien blitt legitimert mellom en praktisk begrunnet nytteverdi og kulturell danning som mål (Aase, 2005, s. 71). I læreplanen står det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre står det beskrevet at norskfaget skal gi rom for at elevene får oppleve og reflektere over tekster gjennom å engasjere seg i dem og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Lesing av litteratur er en viktig del av vår sosialiseringssprosess, vår utvikling, oppdragelse og vår danning (Henning, 2010, s. 32).

Litteraturundervisning har alltid vært en selvfølgelig del av norskfaget, men med innføringen av Kunnskapsløftet LK06, og påfølgende sammenlikninger av elevenes prestasjoner i form av målbare ferdigheter og effektivitet er norskfaget i forvandling (Skaftun, 2009, s. 8).

Opplæringen i skolen må effektiviseres for å bedre resultatene. Derfor kan det se ut til at fokuset på skjønnlitteratur i norskfaget kommer i skyggen av andre fokusområder.

Litteraturkritiker Edvard Hoem aktualiserte denne problemstillingen i en kronikk (28.11.2016) på NRK sine nettsider. Hoem ytret i kronikken at norskfaget er på villspor, og kritikken retter seg spesielt mot lærebøkene som ikke behandler litteraturen som noe interessant. Hoem skriver at det oppfordres til skumlesing gjennom å lære elevene å lese fort, overvåke egen lesing og ta tiden på egen lesing. Videre hevder han at læreboken fokuserer på å skape funksjonelle lesere gjennom automatisering og lesestrategier på bekostning av skjønnlitteraturen som man finner bakerst i boken. Han påpeker at dette er noe han finner problematisk da det er skjønnlitteraturen som er den store kilden til leseglede hos barn og unge.

For meg har det å lese alltid vært forbundet med glede, og jeg kan fremdeles huske at jeg som 6. klassing med stor iver gikk løs på *Snorres Kongesagaer*. Det å lese var for meg som barn, og er fremdeles, et møte med en annen verden hvor fantasi og tanker får spillerom i

møter med helter og heltinner, fjerne himmelstrøk og andre verdener. Møtene jeg hadde med Patrick og Sunniva i *Røvet av vikinger*, *Emil i Lønneberget*, *Pippi*, *Stompa*, *Nancy Drew* og ikke minst *Frida med hjertet i hånden* er noe jeg husker som gode og betydningsfulle stunder i min barndom.

Barne – og ungdomslitteratur er en viktig del av emneplanen i norskfaget på grunnskolelærerutdanningen. I løpet av mine tre år som student på lærerutdanningen har jeg imidlertid i praksisperiodene ikke opplevd klasser som arbeider med skjønnlitteratur på en måte som samsvarer med litteraturundervisningen vi har hatt på Høgskolen. I praksisperiodene har jeg observert flere skoler som arbeider med fagtekst, og lesekvart. I tillegg har jeg gjennom egne barn i skolen erfart hvordan det arbeides med litteratur i form av lesekonkurranser, ofte i regi av bokhandlerkjeder, uten videre didaktisk oppfølging. Gjennom egne og mine barns erfaringer har jeg reflektert mye over hvordan det arbeides med skjønnlitteratur på barnetrinnet uten og få helt taket på det. Derfor vil jeg i denne bacheloroppgaven se nærmere på hva ulike lærere sier om litteraturpraksiser på barnetrinnet. I forskningsarbeidet har jeg benyttet meg av den kvalitative metoden gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer av tre erfarne lærere fra barnetrinnet.

1.2 Problemstilling

Jeg har utarbeidet følgende problemstilling for min bacheloroppgave: **Hva sier ulike lærere om tekstpraksiser på barnetrinnet?** Problemstillingen deles inn i tre forskningsspørsmål gjennom didaktikkens hovedspørsmål *hva, hvordan og hvorfor*.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I det første kapittelet innledes oppgaven med bakgrunn for temaet, og presentasjon av problemstillingen. I det andre kapittelet vil jeg presentere teori slik den blir framstilt i sekundærlitteraturen, før jeg i det tredje kapittelet vil presentere valg av forskningsmetode. I det fjerde kapittelet vil jeg presentere og analysere resultatene av forskningen. I det femte kapittelet vil jeg drøfte forskningsspørsmålene og belyses dem opp mot den tidligere presenterte teorien. I det sjette og siste kapittelet vil oppgaven avsluttes med en konklusjon.

Det er viktig å understreke at didaktikkens tre spørsmål innenfor litteratur *hva, hvordan og hvorfor* er store fagfelt, og jeg har derfor sett meg nødt til å prioritere hva som skal belyses for å holde meg innenfor rammene i denne bacheloroppgaven.

2. Teoretisk forankring

I følgende kapittel vil jeg hovedsakelig presentere hva faglitteraturen i form av sekundærlitteratur sier om didaktikkens tre hovedspørsmål: *hva, hvordan og hvorfor*. Hovedfokuset vil være på hva slags litteratur som skal velges, hvordan det kan arbeides med litteratur og hvorfor barn bør lese skjønnlitteratur.

2.1 Tekstvalg

I læreplanen i norsk (LK06) fristilles lærene i hvilke tekstvalg de tar, men læreplanen legger samtidig vekt på et rikt tekstmangfold. Når lærere skal velge litteratur, henger tekstvalgene sammen med hva som er formålet med lesinga, og om elevene skal lese for leseopplevselens skyld og/eller for leseoppdragelsen. Håland & Ulland (2012, s. 259) skriver at litteraturen uansett formål skal tilpasses og utfordre de som hører på. Litteraturen som presenteres bør derfor vise både kvalitet og mangfold når det gjelder sjangrer og tema, men også speile det moderne samfunnet elevene kjenner til.

Et spørsmål som ofte stilles i litteraturformidlingen er om man skal velge nyere eller eldre litteratur. Den litterære kanon viser til eldre verk som har status og verdi gjennom å inngå i en nasjonallitteratur, og kan sees i sammenheng med danningen av både en nasjonal og individuell identitet. Klassikerne formidler i tillegg grunnleggende og allmennmenneskelige tanker som barn og unge bør få kjennskap til (Henning, 2010 s. 135). Utfordringen med klassikerne kan være at datidens språk og miljø gjør fortellingene lite tilgjengelig for de unge. Gjennom nyere litteratur vil eleven derimot få møte sitt eget miljø, sitt eget samfunn og samtidens problemstillinger i det han leser om (Skarøhamar, 2004 s. 89).

Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 153 – 157) skriver at lærerne først og fremst må velge bøker de selv opplever som gode, men at det er flere elementer som kan sees som et kvalitetsstempel. Bøker av god kvalitet har et innhold og tema som barna kjenner seg igjen i, og som de lar seg fascinere av. Bøkene må ha en klar spenningsutvikling som driver handlinga fremover slik at fortellingene ikke blir stillestående og kjedelige. Persongalleriet er viktig for å nå elevene, og da spesielt identifiseringen med hovedpersonene. En god måte å ivareta disse kvalitetselementene er gjennom høylesningsboka. Høytlesningsboka kan bidra til å introdusere elevene for fantastisk, realistisk og eksotisk litteratur, eldre og nyere

litteratur, lettleste bøker og mer utfordrende bøker. Ved å møte slik kompleks barnelitteratur vil barns evne til å reflektere over tilværelsen utvikles (Bodil Kammp, 2003).

I boka, *Inn i teksten - ut i livet*, skrevet av Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larssøn (2014, s. 37) understrekes det at en av litteraturlærerens viktigste oppgaver er å finne rett bok til rett barn. Det er viktig å kjenne elevene sine og gjenspeile utviklingsfasen leseren befinner seg. I den forbindelse kan det være viktig og ta utgangspunkt i John A. Appleyard (1991) sin teori om ulike leseroller. I sin teori skisserer han fem stadier som er knyttet til leserens alder og utvikling, og som også omhandler hva barn liker å lese. Det er først og fremst de tre første stadiene leseren som lekende (førskelebarnt), leseren som helt eller heltinne (6 -12 års alderen) og leseren som tenker (ungdomsskoleleseren) som er relevante på barnetrinnet. Disse stadiene kan gi læreren en pekepinn på hva slags litteratur og tekster som bør være tilgjengelig i klasserommet (Ulland & Håland, 2014 s. 249).

Når elevene selv skal velge litteratur velges ofte nyere litteratur i form av serielitteratur. Skarøhamar (2001, s. 89) skriver i samsvar med Appleyards leseroller hvordan denne type trivallitteratur kan skape en trygghet for elevene gjennom at de vet hvordan det går, det er spennende og man kjenner seg igjen i hovedpersonene. I artikkelen *når verda er større enn topp 10-listene*, publisert i 2015, belyser artikkelforfatter Bergljot K. Nordal hvordan barn blir glade av å lese denne type serielitteratur, men at det ikke nødvendigvis er god skjønnlitteratur.

Sylvi Penne (2010, s.27) peker i forbindelse med dette på de nye dilemmaene og paradoksene i skolen, der elevorientering og individuelle valg vil kunne fremstå som dårlige løsninger for de elevene som trenger lærernes hjelp til å se litteratur på nye måter. Skarøhamar (2001) understreker imidlertid at trivallitteratur likevel kan ha en viktig funksjon ved å være en inngangsport til mer utfordrende litteratur.

2.2 Arbeidsmåter

Å lede elevene inn i teksten er en stor oppgave for læreren, og det finnes mange måter å arbeide med litteratur på i klasserommet. Det å lese høyt for elevene er en naturlig del av litteraturformidlingen, og høytlesingen har mange fordeler. Gjennom høytlesing skapes litterære bånd mellom mennesker og fellesreferanser overføres fra generasjon til generasjon. ”Når klassen leser sammen, blir litteraturmøtet også et møte med de andre og med fellesskapet” (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 134).

Gjennom høytlesing får eleven lik tilgang til teksten uavhengig av hvilke leseferdigheter de har og hva de har med seg av litterær bagasje hjemmefra. En viktig del av høytlesingen er å finne en bok som gjennom tema og problemstillinger appellerer til flest mulig av elevene. Høytlesingsboka fungerer best når den blir lest sammenhengende, og når man setter av tid til lesestopp og refleksjoner (Lillesvangstu et al., 2014, s. 50). Gjennom å formidle litteraturen på en forbilledlig måte skapes entusiasme som vil smitte over på elevene.

Laila Aase beskriver i boka, *Kultur møte i tekstar* (2005, s. 106) den litterære samtalen som en egen sjanger i skolesammenheng som kan defineres ut fra form og formål. Hun peker på de litterære samtalene som klassesamtaler hvor leseerfaringer uttrykkes og som har som mål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Sommervold (2011, s. 32) understreker hvordan den litterære samtalen er en aktivitet hvor elevene gis anledning til å nærme seg skjønnlitteraturen gjennom at det gis rom for både opplevelser og kritisk ettertanke. Lærerens oppgave i den litterære samtalen er i så måte å åpne teksten for elevene. Hennig (2010, s. 115) beskriver disse gyldne øyeblikkene hvor teksten åpner for innspill og refleksjon som ”teachable moments”.

Ved en individuell tilnærming til litteraturen finnes det også her mange måter å arbeide på. En måte er å legge til rette for lesesiesta slik at elevene jevnlig får tilgang til lesing og blir oppdratt til å bli lesere (Håland & Ulland, 2014 s. 274). Beth Juncker (2003) påpeker imidlertid at faren ved en slik tilnærming kan være at “ingen barn utvikler læselyst ved at bli tvangskonfronteret med litteratur”. Røskeland (2014, s. 204) peker i tillegg på at der påfallende hvor lite det snakkes om litteratur grunnet individuelt arbeid. Ved å arbeide med lesing som utgangspunkt for skriving og oppgaveløsning benyttes en mer instrumentell tilnærming. Gjennom arbeid med lesing stimuleres elevenes skrivekompetanse, og de leste tekstene vil fungere som modeller for egen skriving (Håland & Ulland, 2014 s. 272).

2.3 Ulike begrunnelser?

Gjennom litteraturen skapes felles kulturelle røtter, felles referanserammer og kulturell tilhørighet. I så måte har norskfaget hatt en viktig oppgave i det å bygge en nasjonal identitet og en kulturarv. Laila Aase skriver i *Kultur møte i tekstar* (2005) at lesekompetansen er en del av kompetansen man må ha for å navigere og orientere seg i kulturen, og litteraturen kan sees på som den viktigste veien inn i kulturen. Gjennom selvstendig tenkning og refleksjon, og ved å være åpen for andre menneskers kunnskaper og meninger vil man fremstå som et

dannet menneske (Bjerke, Jansson & Skjelbred, 2014 s. 23). Dannelsesperspektivet er derfor viktig som begrunnelse for arbeid med litteratur i skolen.

I boka *Norsk som identitetsfag*, skriver Sylvi Penne (2001, s. 55-56) at identitet har erstattet dannelse som det overordna målet i norskfaget. Hun peker på at tidligere meningsfelleskap er i ferd med å bli borte i det moderne samfunn og at lærerne derfor ikke kan se sitt virke i et dannelsesperspektiv. Det handler om å skape mening gjennom språk og litteratur ved å kunne bruke språket til å tolke og forstå de tekstene vi er omgitt av i dagens mediesamfunn.

Hennig (2010, s. 34) fremhever det estetiske perspektivet og viser til at det er den estetiske gleden litteraturen gir oss som er den første og viktigste vei inn i teksten. Gjennom det estetiske i norskfaget kan elevene oppleve, sanse og føle gjennom å lese, lytte og se (Bjerke, et. al., 2014 s. 23). I artikkelen *Skjønnlitteratur for kosens skyld* skriver Ottesen & Tysvær (2017) at lærere begrunner lesestundene i klasserommene gjennom at tekstene skal engasjere, være morsomme og spennende men at det i all hovedsak leses for kosens skyld.

Det kognitive og emosjonelle perspektivet litteraturen innehar belyses også av Hennig (2010, s. 38 - 40). Det kognitive utvikles blant annet gjennom at hukommelsen øves i å holde fast i de ulike trådene i fortellingen, en liten detalj i begynnelsen kan vise seg svært viktig mot slutten av boka. Gjennom et stadig mer avansert språk vil elevene utvikle en stadig mer avansert tankegang, noe som vil bidra til å bedre både muntlige og skriftlige ferdigheter. Videre understreker Hennig (2010, s. 40) hvordan en av litteraturens hovedoppgaver å fremstille og formidle emosjoner. Rosenblatt (1995) påpeker i den forbindelse hvordan vi gjennom bøker kan utvikle evnen til å forstå hvordan andre mennesker har det og opplever verden.

Gjennom en instrumentell begrunnelse kan mengdelesing av litteratur kanskje være den viktigste veien til gode lese – og skriveferdigheter (Hennig, 2010 s. 44). Elever som ofte leser mye og variert utvikler leseferdighetene sine. Røskeland (2014, s. 204) understreker i den forbindelse hvordan skjønnlitteraturen kan være nyttig som mengdelesing for å øve opp teknisk leseferdighet og gi leseflyt. Utfordringen men den instrumentelle tilnærmingen kan være elevene mister det estetiske perspektivet ved å lese.

Læreplanen fremhever at målet for litteraturundervisningen er å utvikle litterær kompetanse. Hennig (2010, s. 82) skriver at litterær kompetanse inkluderer kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdigheter i å lese litterære tekster. Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 132)

skriver at litterær kompetanse handler om å ha blikk for både nærhet og distanse til teksten. Steffensen (2005, s. 41) peker på hvordan litteraturundervisning innebærer å lære elevene å mestre litterær tolkningskompetanse, noe som blant annet innebærer å skille mellom det fiktive og det faktive.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningen i denne bacheloroppgaven. Videre vil jeg gi et teoretisk innblikk i oppgavens metode, beskrive min datainnsamling og valg av informanter. Deretter vil jeg redegjøre for undersøkelsens etiske utfordringer.

3.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kvantitativ metode baseres på tall og det som er målbart. Den kvalitative metoden forholder seg til data basert på tekster, lyd og bilde som man tolker (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 99). Hvilken metode man velger avhenger av problemstillingen og ressursene man har tilgjengelig. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv gjennom vurdering, inntrykk, meninger, intensjoner og oppfatninger (Postholm, 2010, s.17). Videre skriver Postholm (2010, s.34) at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer som deltar i studien. Med bakgrunn i dette har jeg derfor valgt å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden.

3.2 Gjennomføring av intervjuer

Innenfor oppgavens rammer og tidsbegrensinger ble det naturlig for meg å benytte meg av intervju som metode for å samle inn informasjon. Johannessen et. al., (2010, s. 135) beskriver intervjuet som en fleksibel metode som muliggjør det å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informantene.

Kvalitative forskningsintervjuer kan være mer eller mindre strukturerte, og i denne oppgaven har jeg benyttet det semistrukturerte intervjuet. I intervjuene benyttet jeg meg av en intervjuguide (vedlegg 1) som var delt inn i de didaktiske deltemaene hva, hvordan og hvorfor og som ga meg et standardisert rammeverk å forholde meg til. Underveis i samtalene var det viktig for meg å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon, og forsøke å stille dem oppfølgings spørsmål dersom det passet seg. Slike spørsmål kan bidra til å bedre forstå informantenes meninger og holdninger, og de kan være avgjørende for analysen og tolkningen av materialet (Postholm, 2010, s. 80).

3.3 Informanter

Informantene består av tre lærere fra ulike skoler og kommuner på Romerike. Lærer 1 er kontaktlærer for én 6.klasse og har 9 års erfaring fra læreryrket. Lærer 2 har vært i yrket i 17 år og er kontaktlærer for én 4. klasse. Lærer 3 har delt kontaktlæreransvar for 6. trinn på sin skole og har nærmere 30 års erfaring fra læreryrket. Informantene ble valgt ut med bakgrunn i deres lange erfaring fra norskundervisning på barnetrinnet slik at de kunne delta med inngående kunnskap om norskfaget i forskningen. Johannessen et al. (2010, s. 106) skriver at strategisk utvelgelse handler om å først tenke gjennom hvilken målgruppe som kan gi nødvendige data, og så velge ut personer fra denne målgruppen. Man kan derfor si at min utvelgelse av informanter ikke ble tilfeldig, men strategisk.

3.4 Gjennomføring av prosjektet

Før intervjuene ble gjennomført fikk informantene en personlig forespørsel om de ville delta etterfulgt av en samtykkeerklæring (vedlegg 2). De ble også informert om at intervjuet var anonymt, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. For å tilsikre et mest mulig oppriktig bilde av hva lærere sier om skjønnlitteratur fikk de ikke tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført på møterom på de respektives lærernes arbeidsplass. Intervjuene ble tatt opp med båndopptager i tillegg til at jeg skrev håndskrevne notater underveis. Intervjuene varierte fra 30 – 45 min fra lærer til lærer avhengig av hvilke spørsmål vi gikk i dybden på. Det er viktig å presisere at grunnet oppgavens omfang vil noe at det som kom frem under intervjuene ikke bli kommentert i oppgaven.

For å få en bedre oversikt over den innhentede informasjonen ble alt materiellet transkribert fra muntlig til skriftlig form. Tekstene ble lest gjentatte ganger og ga meg stadig større innsikt i problemstillingens kjerne.

3.5 Etske hensyn

Å forske kvalitativt slikt som jeg har gjort i denne bacheloroppgaven innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 142). Med bakgrunn i dette har hensynet til personvernet under arbeidet med innhenting og lagring av informasjon underveis i oppgaven vært viktig.

Før jeg gikk i gang med forskningen avklarte jeg om prosjektet var meldepliktig til NSD. Johannesen et. al., (2015, s. 94) skriver at meldeplikt eller konsesjonsplikt utløses hvis prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk. Min bacheloroppgave var ikke meldepliktig da alle opplysninger som ble gitt av informantene ble behandlet med full anonymitet. Sensitiv informasjon ble heller ikke inkludert i prosjektet. Opptakene og transkripsjonene som ble gjort ble lagret trygt, og opptakene ble slettet i forkant av innlevering av denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

4. Analyse og funn

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for resultater og funn fra forskningen min. Å analysere kvalitative intervjuer er en prosess som starter allerede under innsamlingen av datamaterialet. I etterkant av datainnsamlingen har det vært en nøysom prosess hvor jeg har lest og hørt intervjuene flere ganger for å kunne trekke ut hovedpunkter, likheter og ulikheter mellom hva de tre informantene sier. Jeg har valgt å holde meg til didaktikkens generelle tredeling gjennom spørsmålene hva, hvordan og hvorfor. I punkt 4.1 vil jeg se på hva slags litteratur og tekster som velges i undervisning, i punkt 4.2 vil jeg komme inn på hvordan det arbeides med litteratur før jeg i punkt 4.3 vil se nærmere på hvorfor lærerne mener det skal jobbes med litteratur og tekster i klasserommet.

4.1 Hva velges av litteratur og tekster?

I de fleste samtalen kom det tydelig frem at hovedvekten av skjønnlitteraturen velges av den enkelte selv. Lærer 1 og 2 forteller at de over lengre tid har jobbet med å finne rett bok til rett barn gjennom blant annet kartleggingsprøver, men også gjennom at elevene selv utvikler strategier som for eksempel knyttnevetesten. Det sies at kontaktlærerne veileder elevene slik at bøkene som velges er tilpasset elevenes leseferdigheter.

To av lærerne trekker frem viktigheten av at elevene introduseres for et bredt spekter av tekster slik at alle kan finne noe de liker og som passer deres lesenivå. Det presiseres at både klassikere, populærlitteratur, fantastisk og realistisk litteratur må tilbys elevene. I flere samtaler kommer lærerne inn på den nye serielitteraturen og at dette er et populært valg blant elevene. Serier som *Gutta i trehuset*, *Dustedagbøkene* og *Amuletten* trekkes spesielt fram i forbindelse med hvordan de har bidratt til økt motivasjon og leselyst. Lærer 3 sier at de så å si aldri leser bøker, og at det er de korte og dramatiske tekstene som velges for å fenge ungene i tillegg til fagtekster.

Når lærerne snakker om hvilken litteratur som velges for felles lesing, trekker lærer 1 og 3 frem at det er vanskelig å finne bøker som alle vil like. Men *Brødrene Løvehjerte*, *SVK*, *Hannas koffert* og *Anne Franks dagbok* nevnes som eksempler på bøker lærerne har under huden og som leses for nye klasser. Lærer 3 understreker at hun opplever disse klassikerne som litt vanskelige og tunge, men at det er tematikken i bøkene som er viktig å løfte fram.

4.2 Hvordan arbeides det med litteratur og tekster?

I samtalene om litteraturpraksis er gjennomgående at det arbeides mest med individuell lesing. Lesekvart nevnes av lærer 1 og 2 som en metode som brukes daglig. Flere understreker at lesekvart gir en fin start på dagen gjennom at metoden fremstår som forutsigbar, trygg og at det blir rolig i klasserommene når elevene leser.

Når samtalene kommer inn på felles lesing i klasserommet, kommer det tydelig frem at dette er noe det jobbes lite med. Lærer 2 sier han leser høyt for elevene i matpausen for kosens skyld. Lærer 1 melder at de har hatt noen høytlesingsprosjekter, men at det er lenge siden nå, mens lærer 3 presiserer;

Det er ikke så mye tid i skolen for å koble seg av og lese høyt for ungene. Den opplevelseslesinga blir borte, der hvor du bare leser for opplevelsen. Og det er jo synd, for det er jo så mye fint man skulle ha lest for ungene.

To av lærerne har tatt videreutdanning i norsk, noe som har gitt nye tanker og impulser i arbeidet med litteratur. Den litterære samtalen trekkes frem som en metode lærerne har fått inngående kjennskap til i videreutdanningen. Om metoden sies det at den engasjerer ungene og at det fungerer godt med tanke på dybdelæring. Lærerne understreker at man kan reflektere over temaer i felleskap og at nytteverdien av den litterære samtalen derfor er fantastisk. Lærer 2 presiserer imidlertid at metoden er tidkrevende og at det mye som skal prioriteres i norskfaget, og at det derfor jobbes lite med litterære samtaler.

Underveis i samtalene om litteraturpraksis i klasserommet kommer det klart frem at det er gjennomgående at litteraturen brukes til å gi elevene leseoppdrag gjennom en instrumentell tilnærming. Lærer 3 belyser dette slik: ”Vi jobber jo med ulike lesemetoder, mye med fagtekster og hvordan de skal hente ut informasjon, gjøre et BISON-overblikk. Det handler om å tilegne seg kunnskaper, det blir jo ikke den der opplevelseslesinga”.

4.3 Hvorfor arbeides det med litteratur og tekster?

På spørsmålene om hvorfor man skal lese skjønnlitteratur for elevene og hva de tenker at formålet med lesinga er, trakk lærerne frem det estetiske perspektivet. Lærer 1 og 2 vektlegger viktigheten av at elevene skal finne roen og kose seg med bøker, men også at man

ved å lese bøker får gode opplevelser og utvikler fantasien. Lærer 3 understreket at det er overordnet å gi elevene de gode opplevelsene.

Lærer 2 kommer inn på hvordan lesingen kan påvirke den kognitive utviklingene hos elevene. I forbindelse med bokanmeldelser sies det: ”det skaper jo bevissthet rundt hvordan de leser da og hva de husker.” I samtlige samtaler vektlegges det hvordan karakterene barna møter i bøkene også gjør noe med dem emosjonelt. Klassikeren *Brødrene Løvehjerte* nevnes av to av lærerne som eksempel på bok som har flere temaer som barn og unge kan kjenne seg igjen i.

Når samtalen kommer inn på hva som er det overordna målet med lesinga, er det kun lærer 2 som belyser de sosiale og kulturelle rammene. Han påpeker at det ligger noe fellesmenneskelig i all skjønnlitteratur som er med på å forme allmenndannelsen vår, og som kanskje er en av skolens hovedoppgaver. Han understreker også at litteraturen kan gi elevene felles referanserammer som de kan få bruk for senere i livet.

Lærer 3 kommer inn på det instrumentelle perspektivet som begrunnelse for å arbeide med litteratur. Det sies:

Vi jobber jo med ulike lesemetoder men det går mer på fagtekster og ikke skjønnlitterære tekster, og ikke så mye den opplevelseslesinga som jeg kaller det. Det har nok forandret seg, blitt mer fokus på lesestrategier. Lese – og læringsstrategier.

Lærer 1 begrunner lesinga gjennom å utvikle den litterære kompetansen og sier: ”....jeg tror å kunne benytte seg av det man leser i ulik grad og forstå teksten. Og kunne benytte det i etterarbeid er viktig”. Videre påpeker han denne utviklingen slik: ”noen av elevene stiller jo spørsmål om historien er en drøm forfatteren har, og da tenker jeg jo at man har kommet langt. ”.

5. Drøfting

Drøftingen vil ta for seg de tre hoveddelene hva, hvordan og hvorfor fra forskningsspørsmålene og belyses opp mot den tidligere presenterte teorien.

5.1 Hva velges av litteratur og tekster i klasserommet?

Som lærer velger man litteratur på vegne av elevene, og man blir i så måte en kulturformidler. Derfor er det viktig å tenke grundig i gjennom valgene som tas og hvilken kultur man ønsker at elevene skal møte. Man skal ikke formidle på vegne av seg selv, men på vegne av en kultur, en læreplan og en nasjon (Håland & Ulland, 2014 s. 258).

Når de tre informantene drøfter hva slags litteratur som velges for felles lesing, fremhever lærer 1 og 3 vanskene med å finne litteratur som fenger alle. Lærer 3 sier: ”Du skal finne noe som fenger hele gjengen for enkelte kan fort kjede seg.” Lillesvangstu et. al., (2014, s. 49 - 50) belyser også utfordringen med å finne en høytlesingsbok som appellerer til flest mulig. Ved lesing av felles bok er det viktig at man for de svake leserne åpner opp for å møte mer utfordrende tekster enn de vanligvis klarer leseteknisk slik at de løftes opp på et nytt nivå. Videre påpeker Lillesvangstu et. al., (2014, s. 49 - 50) hvordan de sterke leserne gjennom mer lettleste tekster vil få muligheten for dialog med lesere som kanskje har andre erfaringer i møte med teksten enn de selv. Etter mitt skjønn vil det by utfordringer dersom man velger å hensynta de lesesvakes nivå hele tiden, og gjennomgående velger lettlest litteratur. Elevene vil ikke utfordres, og det faller seg ganske naturlig at de lesesterke elevene raskt vil kjede seg.

I samtalene presiserer to av lærene hvordan de bruker mye tid på å finne bøker til individuell lesing, men litteratur for felles lesing må også velges med omhu. Som tidligere påpekt understreker Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 153 – 157) viktigheten av kvalitetslitteratur, og det er viktig at elevene møter et persongalleri som de kan identifisere seg med jmf. Appleyards leserroller (1991). I forbindelse med dette understreker Bodil Kammp (2003) at barn må møte nyere kompleks barnelitteratur slik at evnen til refleksjon utvikles. En styrke ved den komplekse litteraturen er hvordan det benyttes de samme eksperimenterende virkemidlene som i moderne voksenlitteratur og at litteraturen innbyr til dialog. Lærer 3 fortalte i intervjuet at de sjeldent leste høyt, samtidig som hun påpekte: ”Det er enklere å lese for de yngre barna”. Dette kan sees i sammenheng med at lærerne for det første ofte ikke har

tillit til at barn kan ta innover seg de komplekse fortellermåtene og oppfatte budskapet. For det andre finner de litteraturen selv vanskelig (Kammp, 2003). Min erfaring er at jeg stadig lar meg overraske over hvor mye barn kan og hvilken evne de har til å reflektere over temaer som kan virke vanskelige. Derfor er viktig å belyse at man må våge å bringe denne type litteratur inn i klasserommene, slik at evnen til refleksjon stadig utvikles og løftes til et høyere nivå.

I samsvar med hva Hennig (2010, s. 15) skriver om hvordan klassikerne formidler grunnleggende allmennmenneskelige verdier, peker også lærer 2 på fordelene med klassikerne gjennom de mange temaene som kan løftes frem. Mens lærer 3 sier: ”...at man må lete og finne gode tekster som ikke blir voksne på en måte. Men den *Anne Franks* dagbok er litt tung å lese høyt”. Håland & Ulland (2014, s. 259) understreker i forbindelse med dette at utfordringene med klassikerne ofte er at de er eldre verk hvor språk og miljø viser seg å være vanskelig å tilegne seg for unge lesere, og de kan dermed fremstå som uinteressante for elevene. Som nevnt gjennom hva Kammp (2003) skriver om at lærere ikke alltid har tillit til barns evne til å reflektere over mer kompleks litteratur, kan det virke som om det er samme begrunnelse som ligger til grunn for at det ikke leses klassikere som kompleks litteratur. Likevel sier to av informantene at *Brødrene Løvehjerte* og *SVK* er bøker som de har under huden og som velges når det skal leses høyt. Kanskje er det slik at lærerne velger de klassikerne de har best kjennskap til, og i så måte har en noe ubevisst litterær kanon som benyttes uten at de legger noe mer til grunn for valgene?

Det mest fremtredende med klassikerne er hvordan de ”formidler grunnleggende, allmennmenneskelige tanker om frihet, moral, kjærlighet og sjalusi (Håland & Ulland, 2014 s. 259)”. Dersom elevene ikke introduseres for disse bøkene, så vil de for det første miste møte med allmenngyldige temaer og eksistensielle spørsmål. For det andre kan det komme til å påvirke elevenes kulturelle og historiske identitet. Et tankekors er imidlertid om en kan legitimere bruken av klassikere gjennom kulturarven i dagens flerkulturelle samfunn? Norskfaget sees i dag på som et kommunikasjons – og ferdighetsfag, men også et identitetsfag. Derfor mener jeg personlig at det er viktig å bruke tid og ressurser på å finne gode tekster som kan gi form til fremtidige erfaringer og identitetsutvikling.

Fellesnevner i flere samtaler er hvordan fritidslesingen og populærlitteraturen trekkes inn i klasserommene når elevene selv velger litteratur. Underveis i en av samtalene belyser lærer 1 dette slik: ”jeg opplever at de leser samme type litteratur hjemme som på skolen og derfor

har jeg kjøpt inn litteratur som elevene sier at de leser. De leser mye av det de liker”. Igjen ser man konturene av at elevene også når det gjelder individuell lesing møter litteratur som ikke utfordrer og innbyr til refleksjon. Etter min mening kan det synes at lærerne forsøker å nærme seg de mindre litteraturvante og lesesvake elevene ved å knytte skole og fritidslesingen sammen. Sylvi Penne (2010, s. 27) viser, som nevnt tidligere, til hvordan denne elevorienteringen vil føre til at elevene vil få mer av det de allerede har og kan, og at de ikke lærer noe nytt av dette. Selv om intensjonene er gode, poengterer Penne (2010, s. 27) at en demokratisk motivering og elevmedvirkning fra skolen kan komme til å virke udemokratisk, altså mot sin hensikt.

Det er spesielt serier som *Gutta i trehuset*, *Dustedagbøkene* og *Amuletten* elevene bringer med seg inn i klasserommet. Lærer 3 melder:

Gutta i trehuset kan jo også fungere på mellomtrinnet, de er jo også litt humoristiske. Så det fenger nok. Det er mindre tekst og så har du de bildene å støtte deg på. Det tenker jeg er et godt valg for de som sier at de ikke liker å lese bøker. For da kommer de litt i gang.

I motsetning til lærer 3 peker Nordal (2015) på svakheten ved disse bøkene gjennom hvordan det er lite tekst og rikelige illustrasjoner, men at tekst og bilde ikke samarbeider. Videre understreker hun mangelen på plot og hvordan språket i bøkene er lite utfordrende, og slik sett kan hemme flyten i lesinga. Til tross for manglene Nordahl (2015) påpeker er det likevel ingen grunn til stenge populærlitteraturen helt ut av skolen understreker Skarðhamar (2001, s. 89). Som lærer 3 påpeker, sier også Skarðhamar (2001, s. 89) at denne type litteratur har en viktig funksjon gjennom at den for det første kan fremme lesetrening og leseutvikling. For det andre kan det bidra til at leseren oppdager og finner veien til mer avansert og kompleks litteratur når de eventuelt blir lei triviallitteraturen. Med bakgrunn i dette slår Skarðhamar (2001, s. 90) fast hvordan skolens oppgave er å gi elevene en motkultur til den kommersialiserte massekulturen, men at det vil kunne være vanskelig for en lærer å konsekvent avvise triviallitteratur i klasserommet. Derfor kan en moderat løsning synes å være å la elevene lese hva de vil som frilesning men holde kvalitetskravet i hevd for felleslesing.

5.2 Hvordan arbeide med litteratur i klasserommet?

En viktig side av litteraturformidlingen er å legge til rette for et fellesskap av lesere som utvikler litterær forståelse men også å ta vare på den enkelte elevs lese lyst. Høytlesing har en betydelig rolle i dette arbeidet, noe Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 134) presiserer slik: ” Når litteraturen blir båret av en stemme inn i klasserommet, blir det til et felles opplevelsesrom”. I samtalen med informantene kommer det klart frem at det arbeides lite med felles lesing. Lærer 1 meddeler ”...det er tidkrevende og det vil kanskje gå utover andre ting som man helst skulle ha gjort”.

Denne uttalelsen er overensstemmende med funnene i *Inn i teksten – prosjektene* (2014), hvor det fra lærerhold ble hevdet at det ikke finnes tid til høytlesing i skolehverdagen. Det er ikke rom for slike ”unyttige” aktiviteter når planene er fulle av så mye annet som skal læres. Lærer 2 understreker dette ytterligere:

økt læringstrykk, prøvepress opplever jeg ligger til grunn for at man snakker om at det er lite tid da. At det blir veldig fokus på, ja, i femte klasse er det nasjonale prøver, og da skal elevene kunne ditten og datten.

Lærer 2 presiserte likevel som den eneste: ”Å ja, jeg leser jo for elevene i hver matpause. Det mener jeg er viktig. Være litt litteraturformidler”. Min personlige erfaring er at høytlesingen ofte forstyrres av uro i forbindelse med spisingen. I så måte vil det sjelden gis anledning til nærmere utdypning av det leste, til utveksling av synspunkter og til deling av leseopplevelser (Lillesvangstu et al., 2014, s. 50). Med bakgrunn i dette er det viktig å presisere at litteraturformidling fungerer best når høytlesingsstunden er godt planlagt og satt inn i en kontekst. Likevel vil ”mange elever får verdifulle møter med bøkene gjennom disse stundene som selvsagt er bedre enn at ingen høytlesing får plass i en travel skolehverdag (Lillesvangstu et al., 2014, s. 50).”

Gjennom samtalen gis det uttrykk for at tidspress og læringstrykk er hovedbegrunnelsen for hvorfor høytlesingen nedprioriteres. Når man vet at høytlesing bidrar til at både elever som strever med lesingen og de lesesterke får med seg og deler samme tekstfering og leseopplevelser, vil elevene miste en felles læringsarena. Legger man i tillegg til grunn at elevene har med seg ulike litterære erfaringer hjemmefra, og at kun 14% av 11-åringene blir lest for hjemme (Lillesvangstu et al., 2014, s. 134) er det kanskje på tide at lærerne kjenner

sin besøkelsestid og prioriterer å gi elevene litteraturmøter de neppe vil få andre steder enn i klasserommet.

Som nevnt tidligere har to av informantene tatt videreutdanning i norsk hvor de fikk kjennskap til den litterære samtalen. Men som følge av lite høytlesing gjennomføres det også få litterære samtaler. Likevel fremhever de nytteverdien av den litterære samtalen som fantastisk. Aase (2005, s. 106) understreker at den litterære samtalen har en avgjørende rolle som egen sjanger i litteraturundervisninga da den fungerer som et dynamisk utviklingsmoment i elevenes læring. Hennig (2010, s. 115) fremhever den litterære samtalen gjennom de gyldne læringsøyeblikkene som oppstår. Derfor finner jeg det personlig noe underlig at lærerne ikke prioriterer dette da man gjennom å "lytte til andres synspunkter kan utvide egne perspektiver, og ny mening, innsikt og forståelse kan bli skapt" (Sommervold, 2011, s. 35).

Røskeland (2014, s. 202) påpeker at det leses lite skjønnlitteratur i grunnskolen, men i mine samtaler kommer det frem at to av lærerne daglig setter av tid til individuell lesing, og det er da lesekvart som benyttes. Håland & Ulland (2014, s. 274) fremhever hvordan lesesiesta kan fremme elevens egen lesing, dette samsvarer med lærernes begrunnelse for lesekvart gjennom leselyst og mengdetrening. I tillegg understreker de hvordan det blir rolig i klasserommene på morgenen. Beth Juncker (2003) understreker at lærere gjennom sin iver etter å utvikle leselyst og leseglede står i fare for å presse elevene for mye slik at man ikke åpner en verden av opplevelser for dem, "men konfronterer dem med kedsomhet og pligt, læs nu, blot et kvarter om dagen!" (Juncker, 2003). Selv om intensjonene med lesekvart er gode kan fokuset som knyttes opp mot mengdetrening og antall leste sider for det første føre til at poenget med å lese, det å oppleve teksten blir borte. For det andre blir det lite variasjon i litteraturformidlingen noe som kan føre til at elevene kjeder seg. I tillegg kan lesekvarten når den brukes som en form for klasseledelse føre til at litteraturen ties i hjel, og at elevene ikke får utløpe for tanker og undring rundt teksten.

I samtalene fikk jeg inntrykk av at det er den instrumentelle tilnærmingen til litteraturen som er prioritert, og man leser for å hente ut informasjon av teksten. Dette understrekes slik av lærer 2:

Nei altså, vi bruker jo alle typer tekster på den måten. Om det er faktatekster eller om det er, det kan være dikt, det kan være historier, eventyr, forskjellig type

skjønnlitteratur. Og da kan de jo få et leseoppdrag, som for eksempel å hente ut nøkkelord eller les-og finn oppgaver, hva tror du oppgaver, noe de kan dikte videre på. Eller, de kan også brukes sånn rent leseteknisk for at de skal bedre hastighet og flyt.

Lærer 3 påpeker: ”Jeg tømmer alltid tekstene helt for informasjon, så må de lete selv. Alle svarene står i teksten.” Informanten sier videre at det ofte er snakk om fagtekster som brukes instrumentelt, men at de også bruker disse strategiene på skjønnlitteratur. Det kan i så måte synes viktigere å utvikle ferdigheter for å hente ut informasjon enn det er å reflektere over innholdet i tekstene. Med en slik tilnærming kan man risikerer at elevene ikke får med seg hele teksten, og kun sitter igjen med bruddstykker av handlingen. Dette kan virke mot sin hensikt ved at elevene blir litteraturhatere og lesevegrere i stedet for å favne om litteraturen.

5.3 Hvorfor arbeide med litteratur og tekster i klasserommet?

Det finnes mange begrunnelser for hvorfor det skal arbeides med litteratur. I samtale med de tre informantene er det først og fremst det estetiske perspektivet som fremheves når tekstpraksisene grunngis. Dette finner jeg noe underlig da det står i motsetning til hva som gjøres i praksis gjennom den instrumentelle tilnærmingen. Henning (2010, s. 34) skriver at det er det estetiske ved lesingen som er den viktigste veien til leseglede. Lærer 3 begrunner: ”Nei, jeg tenker det er mye opplevelser jeg da. At unger skal kunne finne roen og kose seg med ei bok, og få gode opplevelser. At man får fantasi.” Lærer 2 som leser høyt i matpausene sier: ”...det er først og fremst sånn koselesing”.

Dette samsvarer Ottesen & Tysvær (2017), som i sin forskning fant klare indikasjoner på at det i klasserommene leses for kosens skyld uten noe videre arbeid med litteraturen. Etter mitt skjønn kan det virke som om det noen ganger leses for å få ro i klasserommet, altså at man kan se stillelesingen som en form for klasseledelse. Et tankekors i den forbindelse er hvordan litteraturen i så måte blir tiet i hjel uten noe videre ”grunnlag for læring, erfaring og anerkjennelse” (Bjerke et.al., 2014 s. 23).

Som nevnt i teoridelen understreker Hennig (2010, s.34) hvordan det kognitive utvikles blant annet ved å huske detaljer og ulike tråder i fortellingene, men i samtale er det kun lærer 2 som kommer inn på hvordan lesinga bidrar til at elevene husker. Det er det emosjonelle perspektivet som fremheves som en viktig del av hvorfor det skal leses av lærerne. Lærer 1 påpeker dette slik:

Men jeg har fått henne til å lese *Brødrene Løvehjerte* nå, og den hadde hun aldri hørt om. Og nå har hun lest halve boka, og hun nekter å innrømme det, men nå vil hun ikke legge fra seg boka. Hun har sagt hun liker boka, og har fått et forhold til han Jonathan.

Valget lærer 1 tok om å motivere eleven til å lese *Brødrene Løvehjerte* kan sees i sammenheng med leseutviklingsstadiene til Appleyard (1991), og da spesielt stadiet leseren som helt eller heltinne. Gjennom sitt møte med en jevnaldrende hovedperson og de valgene han står ovenfor settes følelsesregisteret i gang, og eleven utvikler evnen til å sympatisere eller identifisere seg med andre (Hennig, 2010, s. 42). Dette er en svært verdifull egenskap, og ifølge Rosenblatt (1995) kanskje en av litteraturens mest fordelaktige funksjoner. De emosjonelle møtene elevene har med litteraturen er viktig å gripe fatt i. Det handler om gylne øyeblikk hvor elevenes tanker og følelser slippes fri, og hvor elevene møter deg med et åpent sinn. Dette understreker, som jeg har nevnt tidligere, viktigheten av felles arbeid med litteratur og den litterære samtalen.

Ifølge læreplanen (LK06) er formålet med norskfaget å bidra til kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. I samtalen med de tre informantene er det noe overraskende kun lærer 2 som belyser dette formålet. Dette kan ha sin naturlige forklaring gjennom at informanten har arbeidet i skolen både under innføringen av Reform 97, LK06 samt revideringen i 2013. Informanten sier:

...det er jo fellesmenneskelige ting da i all skjønnlitteratur som er med på den allmenndannelsen. Som jo faktisk er skolens hovedoppgave da. Vår oppgave da. De skal, hva er det som står i, det stod kanskje i den gamle læreplanen det, men de skal bli gangs menneske. (Lærer 2)

Videre utdypes det:

Ja, så skaper det kanskje felles referanserammer, ikke sant? For elevene når de eventuelt blir voksne. Som kan virke samlende. At man skal få den der felles allmenndannelse som, såne ting som ligger i det da. Sånn som du finner igjen i all type skjønnlitteratur. Som jeg tenker er veldig viktig. Og at skolen formidler det, tenker jeg også er superviktig. Og det er jo en av våre hovedoppgaver. Fordi, det er jo mange som også får det hjemme, men det er slett ikke alle. Så da møter alle det, vi

har en arena hvor alle møter det da. Det tror jeg er veldig viktig for samfunnet.
(Lærer 2)

I sin uttalelse peker lærer 2 på hvordan litteraturen gjennom det sosiale og kulturelle kan skape både en nasjonal og individuell identitet, samt bidra i elevenes dannelsesprosess. Aase (2005, s. 71) understreker at dannelsespotensialet ligger i det å tilby elevene litteratur og tekster som de ikke vil møte andre steder. I så måte er det viktig at elevene blir introdusert for annet enn serielitteratur og det de leser på fritiden i skoletiden.

Penne (2010) hevder at identitet har erstattet dannelse som det overordna målet i norskfaget. Noe som kan sees i sammenheng de økte sosiale og kulturelle forskjellene i skolen, og hvordan mediesamfunnet krever nye former for språkbevissthet (Penne, 2010). En økende didaktisk utfordring oppstår i det nye mediesamfunnet gjennom at skolen ikke lenger sitter i førersetet når det gjelder å formidle de voksenes verdier. Mange elever har uklare forestillinger om den verden de møter gjennom mediene og ikke minst i de sosiale mediene. Derfor må lærerne etter min skjønn revurdere hvordan litteraturundervisningen gjennomføres slik at det legges til rette for at elevene dannes til selv å begrunne sine handlinger og liv, og ikke etter påvirkning fra andre.

Hennig (2010, s. 44) påpeker at gjennom en instrumentell begrunnelse kan mengdelesing av litteratur kanskje være den viktigste veien til gode lese – og skriveferdigheter. Lærer 2 understreker: ”...sånn leseteknisk så er det jo veldig nyttig. Ikke sant? Mengdetrening”. Videre legger han til denne begrunnelsen: ”Og det er litt sånn med tanke på, vi tenker litt fremover til 5. klasse og nasjonale prøver. At de skal være litte granne robuste til det. At de ikke skal være helt uforberedte på det”. Etter samtalene med informantene satt jeg igjen med en følelse av at det jobbes mye instrumentelt for å oppnå gode resultater på kartleggingsprøver. Lærer 3 understreket dette slik:

Når man scorer dårlig så blir jo det løftet nasjonalt, og da er det noen kloke hoder som tenker noen kloke tanker om hvordan det skal bli bedre. Noen gjør prioriteringen om hva du skal jobbe med for deg.

Som lærer 3 påpeker har det i forbindelse med innføringen av LK06 og revideringen i 2013 vært et økt fokus på å sammenligne elevenes prestasjoner i form av målbare ferdigheter.

Dette samsvarer med hva Røskeland (2014, s. 204) skriver om når det leses litteratur så er det andre perspektiver enn de litteraturfaglige som blir lagt til grunn både for legitimering og for hvordan det arbeides. I så måte er det viktig å peke på at elevers litterære kompetanse er noe mer enn det som kommer frem på kartleggingsprøvene. Hennig (2010, s. 82) og Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 132) belyser viktigheten av at elevene utvikler både kunnskap og ferdigheter slik at de kan nærme seg teksten med både nærhet og distanse. Steffensen (2005, s. 119) understreker at en viktig del av den litterære kompetansen er å beherske både fiktive og faktive lese måter. I tråd med dette sier lærer 1:

De klarer jo å skille mellom den virkelige verden og den fantasiverden de møter i bøkene, i en viss grad. I noen bøker snakker jo ungene om at dette kunne ha skjedd i virkeligheten. Slik type litteratur gjør noe med deg, og det bør man jo virkelig snakke om med elevene.

Dette viser at elevene er i ferd med å utvikle kompetanse slik at de avslører fiksjonens grep. Evnen til å forholde seg til og bruke ulike tekster og sjangre, og skape mening i andres tekster har blitt en av de aller viktigste ferdighetene som skal utvikles. Bjorvand & Tønnessen (2012, s. 147) understreker i så måte hvordan den litterære kompetansen vokser gradvis gjennom erfaringer og ulike arbeidsmåter. Etter mitt skjønn må lærerne derfor løfte blikket og fokuset over på utforskende lese måter og litterære samtaler hvor elevene blir inkludert og involvert. Litterær kompetanse kommer ikke av seg selv. Den må læres (Røskeland, 2014, s. 197).

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva lærerne sier om tekstpraksiser på barnetrinnet. Når det gjelder valg av tekster er lærerne er tildelt stor frihet gjennom læreplanen, og det er kanskje derfor noe overraskende at bøkene som velges stort sett velges av elevene selv. Flere av informantene løfter frem klassikernes rolle, men det er fritidslesingen som trekkes inn i klasserommene i form av populærlitteratur. Lærerne begrunner disse valgene gjennom at elevene skal få lese noe de liker for å fremme leselyst og motivasjon.

Flere forskere har pekt på hvordan det leses lite skjønnlitteratur på barnetrinnet (Røskeland, 2014, s. 202) mine funn viser derimot at det leses mye i skolen, men at lesingen har blitt mer privatisert. To av lærerne benytter ofte den instrumentelle tilnærmingen til litteraturen ved å hente ut informasjon fra tekster gjennom for eksempel individuelle les – og finn oppgaver. Men det er først og fremst lesekvart som velges i litteraturformidlingen, noe som etter min mening kan være et grep i form av klasseledelse for å få en rolig og fin start på dagen både for lærer og elever, men også for å tilsikre at elevene får mengdetrening og blir teknisk bedre lesere.

I samtalene kom det frem at det er lite høytlesing og felles arbeid med litteratur. Dette prioriteres vekk grunnet mangel på tid og andre læringsfremmende gjøremål som sees som viktigere. Det er kun én lærer som leser høyt daglig og da i spisepausen, noe som av flere i faglitteraturen pekes på som pausefyll og lite god litteraturformidling. Videre uttrykker alle informantene et ønske om å arbeide med den litterære samtalen da nytteverdien er fantastisk, men igjen begrunnes bortprioriteringen med mangel på tid.

Hvorfor det skal arbeides med litteraturpraksiser i skolen begrunnes først og fremst gjennom det estetiske ved at ungene skal få kose seg etterfulgt av den instrumentelle begrunnelsen gjennom mengdelesing og informasjonsuthenting. Noe overraskende er det at kun én av informantene fremhever det overordna formålet med litteraturen i form av dannelsesperspektivet.

Gjennom samtalene synes det klart for meg at informantene på en god måte begrunner didaktikkens hva, hvordan og hvorfor innenfor litteraturformidlingen. Men et tankekors er hvordan informantene i samtalene understreker litteraturens nytteverdi, men at det de fremhever synes og ikke gjennomføres i praksis. Jeg sitter derfor igjen med en fornemmelse

av at litteraturarbeidet har tapt terreng til fordel for det instrumentelle perspektivet og at litteraturen brukes som et redskap for å utvikle funksjonelle lese – og skriveferdigheter.

Å lese tar tid. Derfor er den første og viktigste forutsetningen til god litteraturformidling at det er satt av nok tid til det. Med bakgrunn i dette vil jeg derfor avslutte denne oppgaven med følgende sitat til ettertanke:

Jeg tror det ene og alene kommer an på lærerens holdninger til litteratur og tid. Hvorfor får noen det til og ikke andre? Mange legger jo lesinga til spisinga, og det tenker jeg er helt hårreisende. Dersom det er et formål med å lese i spisinga så kan man gjøre det, men dersom man leser kun fordi man har tid når ungene spiser så skal man ikke gjøre det. Det handler om prioriteringer, og det dummeste jeg hører er at vi ikke har tid til å lese for vi har så mye annet å gjøre. I mine øyne er dette en like viktig del av læreplanen som alt annet. (Lærer 1)

7. Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kulturmøte i tekstar* (s. 106-124). Oslo: Det norske samlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*.
- Bjorvand, A. – M., & Tønnesen, E. S (Red.). (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henning, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoem, K. (2016, 28. november). *Norskpensum på villspor*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Håland, A., & Ulland, G. (Red.). (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. (2. opplag s. 255 - 277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (Red.). (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juncker, B. (2003). Børnebogen – et ganske særligt spejl. I Madsen. M. C. (Red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og leselyst* (1. utg., s. 9 – 12). København: Biblioteksstyrelsen.
- Kamp, B. (2003). Svær barnelitteratur styrker børn. I Madsen. M. C. (Red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og leselyst* (1.utg ., s. 41 – 43). København: Biblioteksstyrelsen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Dahll-Larsson, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.

Nordahl, B. K., (2015, 30. april). *Når verda er større enn topp 10-listene*. Hentet fra <http://www.barnebokkritikk.no/nar-verda-er-storre-enn-topp-10-listene/> - .Ww8j4FOFPfY

Ottesen, S.H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 4-2017, 41-årgang, s. 53-67.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. (1995 [1938]). *Literature as Exploration* (5 utg.). New York: Modern Language Association of America.

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen. I Heming Gujord & Per Arne Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Oslo: Det Norske Samlaget.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget

Skarøhamar, A. K. (2001). *Litteraturundervisning teori og praksis* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35 (4), 32–41.

Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forlag.

Ulland, G., & Håland, A. (Red.). (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. (2. opplag s. 241 - 253). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, [LOV-2017-06-16-63](https://lovdata.no/LOV-2017-06-16-63). (2018). Hentet fra: <https://lovdata.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål:

Alder:

Kjønn:

Antall år i yrket/erfaring: 30 år

Kontaktlærer / faglærer: faglærer de første årene...liker best

Boka jeg husker fra min barndom:

Eget forhold

Er du fortsatt en leser?

- Hva slags litteratur leser du?
- Hva slags forhold har du til skjønnlitteratur?
- Ser du deg selv som en litteraturformidler? Gløder du for litteraturen?
- Hvor finner du inspirasjon til å jobbe med skjønnlitteratur?
- Holder du deg oppdatert på skjønnlitteratur for barn og litteraturundervisning, og eventuelt hvordan?

Valg

Hvilke tekster velges for den enkelte elevs lesing og for felles lesing?

- Nyere, eldre, bildebøker, illustrerte bøker, realistiske, fantastiske, allalderbøker, tradisjonelle, utfordrende etc.
- Realistisk
- Hvorfor velger du disse tekstene?
 - For å fremme leselyst, motivasjon?
 - Mål i læreplanen?
 - Egne favoritter?
 - Læreboka?
 - Kassetter og ulike opplegg fra forlag osv.?
 - Tekster som har fungert godt i undervisningen?
 - Lar du elever velge tekster selv?

Arbeid

Hvordan arbeider du med skjønnlitteratur i klassene dine?

- Felles bok i hel klasse og/eller individuelt arbeid med individuelle bøker?
- Har du jobbet med den litterære samtalen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke
- Hvilke lesemåter vektlegges når elevene skal lese på egenhånd og i felleskap?
 - Hvorfor velger du denne lesemåten?
 - Lesekvart?
 - Lesing til maten?
 - Leseprosjekter?
 - Forfatterbesøk?

- Samarbeid med biblioteket?
- Hva styrer arbeidet ditt?
 - Oppgavene i læreboka?
 - Egne vaner?
 - Skolens leseplan?
 - Skolens «lese/arbeidskultur»?.

Begrunnelser

Hvordan begrunner du arbeidsmåter og tekstvalg?

- Er det ulike begrunnelser for skolelesing og fritidslesing?
- Hva mener du formålet med lesing av skjønnlitteratur er?
- Arbeider du for å utvikle litterær kompetanse og hva legger du i begrepet?
- Leseopplevelse leseopdragelse
- Tenker du på ulike litterære metoder når metodikken skal planlegges?

Ytre forhold

Hvordan tilrettelegger skoleledelsen for arbeid med skjønnlitteratur?

- Skolebibliotekar? Opp til oss å bruke det mer, og folkebib. Bedt de om å ta med et utvalg bøker, og hatt
- Leseprosjekter?

Hvordan opplever du at det jobbes med skjønnlitteraturen i dagens skole – noen forskjell fra tidligere år?

Dersom du stod helt fritt, hvordan ønsker du å arbeide med skjønnlitteratur?

- Hvorfor?
- Hva hindrer deg?

8.2 Vedlegg 2 - samtykkeerklæring

Fra: Therese Wilhelmsen Sund
Vangensteinvegen 10a
2005 Rælingen
therese_wilhelmsen@hotmail.com
Tlf.: 41455815

FORESPØRSEL OM INTERVJU

Denne våren skal jeg skrive en bacheloroppgave i norsk. Temaet for oppgaven er **skjønnlitteratur på barnetrinnet**. I oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hva lærere sier om hva slags litteratur og tekster som velges, hvordan det arbeides med litteratur og tekster, og hvorfor man skal jobbe med litteratur og tekster.

I oppgaven skal jeg benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden gjennom dybdeintervjuer med lærere på ulike trinn og i ulike kommuner. Jeg vil benytte meg av lydopptak og notater i intervjuet, men informasjonen som fremkommer vil bli anonymisert og informasjonen skal ikke knyttes opp mot enkeltpersoner. Som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet har jeg full taushetsplikt, og informasjonen som blir gitt vil kun bli brukt til å belyse oppgavens problemstilling. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018, og opptak og notater fra intervjuet vil bli slettet innen denne fristen.

Jeg håper du kan være med som min informant. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten begrunnelse. Dersom du trekker deg fra intervjuet vil alle opplysninger du har oppgitt bli slettet. Ta gjerne kontakt dersom du ønsker ytterligere opplysninger. Det er fint om jeg kunne få svar i løpet av noen dager på epost

Rælingen 13/2/2018

Vennlig hilsen

Therese Wilhelmsen Sund

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonen ovenfor og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet

..... (sted, dato og underskrift)