



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling LUNA

Kristine Ødegård

Masteroppgave

Å realisere tilpasset opplæring gjennom litteraturundervisning

Teaching literature as a way of achieving adapted education

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark høsten 2010, med et ønske om å gjøre en forskjell for mine elever slik mine lærere gjorde for meg. Da høsten 2013 kom, var det på tide å gjøre et nytt valg; enten et nytt undervisningsfag eller å begynne på en masterutdanning. For meg var valget enkelt, og fordi jeg ville fordype meg ytterligere i pedagogikken, falt valget på master i tilpasset opplæring. To svært lærerrike år som jeg aldri ville vært foruten. Masteroppgaven min er et produkt av en genuin interesse for å bidra til at elevene mine når sine lærings- og utviklingspotensial, i tillegg til en personlig og subjektiv dimensjon som vektlegger litteraturen som middel for å lære mer om seg selv og om andre.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veilederen min Joke Dewilde. Takk for at du har hatt troen på meg og oppgaven min hele veien, takk for uvurderlige innspill og tilbakemeldinger, takk for at du har lyttet og veiledet og takk for at du har gitt meg mulighet til å realisere denne oppgaven. Jeg vil også takke resten av veiledningsgruppen for svært konstruktive og nyttige veiledninger – sammen kom vi i mål! Takk til sluttleseren min, Thor Ola Engen, og korrekturleseren min, Øystein Solstad, for de siste, verdifulle kommentarene.

Jeg vil også takke Kjersti og Tom, lærerne mine fra ungdomsskolen. Dere betyr mer for meg enn dere aner. Knut Øystein Høvik ved Høgskolen i Hedmark, takk for at du åpnet dørene til litteraturens fantastiske verden. I tillegg vil jeg takke mine informanter for at de ga meg det jeg trengte for å få skrevet denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for at jeg har fått lov til å være litt asosial. Sara, vi ble kjent da vi startet på utdanningen i 2010, og har siden den gang vært uatskillelige. Mamma, pappa, Kamilla og Pernille – takk for at dere har latt meg få snakke ustoppelig om oppgaven og yrket mitt, og for at dere alltid har lyttet, selv ut i de sene nattetimer. Helt til slutt vil jeg takke deg, Thomas. Tusen millioner takk for all støtten – du vet hvor høyt jeg verdsetter deg. Nå er det ikke mange dagene til vi to blir tre, og da lover jeg å bruke all min tid og energi på deg og den lille gutten vår.

Hamar, 7. mai 2015

Kristine Ødegård

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	7
1. INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	9
1.2 PROBLEMSTILLING.....	11
1.2.1 Begrepsavklaring.....	13
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	13
1.4 DEN NORSKE KONTEKSTEN.....	16
1.5 OPPGAVENS EGENART	19
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	19
2. TEORI.....	21
2.1 TILPASSET OPPLÆRING	21
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	24
2.3 TILPASSET OPPLÆRING SOM ANERKJENNELSE	27
2.4 LITTERATURUNDERVISNING OG LITTERATURENS NYTTEVERDI	28
2.5 ENGELSK SOM UNDERVISNINGSFAG OG LITTERATURENS ROLLE I FAGET	29
2.6 LITTERATURLÆREREN OG DENS OPPGAVE	33
2.7 OPPSUMMERENDE KOMMENTAR	36
3. METODE.....	38
3.1 DESIGN, INFORMANTER OG MATERIALE.....	38
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	41
3.3 HERMENEUTIKK.....	43

3.4	BREVMETODEN	45
3.4.1	<i>Brevmetoden som intervju</i>	46
3.4.2	<i>Brevmetoden som narrativ metode</i>	47
3.5	ANALYSESTRATEGIER.....	49
3.5.1	<i>Narrativ metode som analyseverktøy</i>	50
3.5.2	<i>Hermeneutikken som analyseverktøy</i>	54
3.5.3	<i>Forholdet mellom narrativ og hermeneutisk analyse</i>	58
3.6	ETISKE REFLEKSJONER.....	59
3.7	OPPGAVENS GYLDIGHET OG TROVERDIGHET	62
4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV MATERIALET	65
4.1	TILPASSET OPPLÆRING.....	65
4.2	TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	68
4.3	TILPASSET OPPLÆRING SOM ANERKJENNELSE	72
4.4	LITTERATUREN – VERDIEN, ENGELSKFAGET, LÆREREN	73
4.4.1	<i>Bella og referansen emosjonell verdi</i>	74
4.4.2	<i>Hazel og referansen didaktikk</i>	75
4.4.3	<i>Katniss og referansen motivasjon</i>	78
4.4.4	<i>Tris og referansene kommunikasjon og samarbeid</i>	80
4.4.5	<i>Oppsummering og konklusjon av informantenes referanser</i>	81
5.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	85
	LITTERATURLISTE.....	86
	VEDLEGG 1: E-POST TIL PARTNERSKOLER V/REKTOR	91
	VEDLEGG 2: BREV TIL INFORMANTER	93
	VEDLEGG 3: KATNISS	95
	VEDLEGG 4: TRIS	97

VEDLEGG 5: HAZEL	98
VEDLEGG 6: BELLA.....	100
Tabell 1: Informasjon om materialet 1	40
Tabell 2: Aktuelle analysespørsmål 1	52
Tabell 3: Svar på analysespørsmål 1	52

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som formål å utvikle forståelsen av litteraturundervisning i engelskfaget. Videre er håpet at denne forståelsen vil kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring litteraturpedagogisk praksis. På grunn av oppgavens omfang og eget interessefelt har jeg valgt å fokusere på engelsklærere i ungdomsskolen. Oppgaven kan likevel på mange områder være direkte overførbar til lærere generelt.

For å kunne gi svar på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med brevmetoden som metode. Brevmetoden er en relativt ny metode i forskningssammenheng, men metoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Informantene består av fire lærere fra to ungdomsskoler på Østlandet, men fra forskjellige kommuner. Informantene fordeler seg med tre informanter på den ene skolen og en informant på den andre, og alle informantene er kvinner.

Det kan argumenteres for at dette er en oppgave om ”den gode læreren”, om lærerkompetanse, og om lærerprofesjonen, men det er ikke meningen at oppgaven skal være en oppskrift på ”den gode læreren”, men heller en studie av hva som kjennetegner læreren som bruker litteratur som metode for tilpasset opplæring. Hvilket lærings- og kunnskapssyn ligger til grunn hos disse lærerne? Hvilken fagkompetanse har de? Hvilket forhold har de selv til litteratur? Og hva kan vi lære av dem? Disse spørsmålene var alle sentrale forskningsspørsmål i oppgaven, og ble belyst og forsøkt besvart i analyse- og drøftingskapittelet, med utgangspunkt i teori om tilpasset opplæring, sosiokulturelt perspektiv og anerkjennelse. I tillegg til ovennevnte tematikk, vil teori om engelsk som undervisningsfag, litteraturundervisning generelt og i engelskfaget spesielt samt litteraturlærers oppgave, være utgangspunkt for analysene.

Analysene viser blant annet at de lærerne som i stor grad arbeider med litteratur i undervisningen, har et bredt repertoar av arbeidsmetoder, og de har et kunnskapssyn som i stor grad vektlegger at læring skjer i sosial samhandling med andre. Den største likheten er derimot hvordan informantene selv har et personlig forhold til engelsk litteratur, og hvordan de bruker dette personlige forholdet til å inspirere og motivere elevene til å lese. Det finnes ingen endelige svar på problemstillingen min, men forhåpentligvis er denne masteroppgaven et utgangspunkt for refleksjon omkring egen lærerrolle og tilpasset opplæring, uavhengig av hvilket fag det undervises i.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is a qualitative study with the intention to develop the understanding of literature teaching in English. Furthermore I hope that this understanding would be a basis for reflection of pedagogy approaches to literature. Due to the extent of the thesis, I focus on English teachers in lower secondary school, but it may also relate to teachers in general.

To answer the thesis' topic question I have used a fairly new method called "letter method". Letter method is best understood as both an interview and a questionnaire. My participants consist of four teachers from two different lower secondary schools in Østlandet, but from different municipalities. There are three participants in one of the schools and one participant from the other school. All the participants are women.

It may be argued that this is a thesis about "the good teacher", about teacher competence and about the profession of teaching. But on the contrary, the thesis is not supposed to be a recipe on "the good teacher", but rather a study of what characterize teachers who teach literature as a method for adapted education. What concept of knowledge is basis for these teachers? What kind of education do they have? What is their personal relationship to literature? And what can we learn from them? These questions are all central questions in this master's thesis, and they will be addressed in the analyse chapter. Theory of adapted education, a sociocultural perspective and Honneth's theory of recognition, as well as theory of English as a teaching subject, literature teaching in general and in English in particular and the literature teacher's task, are essential for the analyses.

The analysis shows, among other things, that the teachers who use literature teaching as a method, have a widely set of teaching material, and that their conception of knowledge emphasize that learning happens during meaningful activities with others. The most common feature is how the teachers have a personal interest in literature, and how they use this relationship to inspire and motivate the pupils to read. There is no definite answer to my topic question, but hopefully this master's thesis will be a basis for reflection on different teaching methods and adapted education for teachers in all subjects.

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som formål å utvikle egen og leserens forståelse av litteraturundervisning i engelskfaget. Videre er håpet at denne forståelsen vil kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring litteraturpedagogisk praksis. På grunn av oppgavens omfang og eget interessefelt har jeg valgt å fokusere på engelsklæreren i ungdomsskolen. Oppgaven kan likevel på mange områder være direkte overførbart til lærere generelt.

Vi har alle møtt lærere som på en eller annen måte har gjort inntrykk på oss som elever eller studenter, og det er disse lærerne jeg ønsker å lære mer om. Felles for lærerne som har gjort inntrykk på meg, er at de på en eller annen måte har introdusert meg for litteraturens verdifulle verden. For meg har det å lese litteratur alltid vært forbundet med glede, men lærerne jeg husker fikk meg til å tenke nye tanker og stille spørsmål jeg ellers ikke ville ha stilt, ved hjelp av litteraturen. Det kan argumenteres for at dette er en oppgave om ”den gode læreren”, om lærerkompetanse, og om lærerprofesjonen, men det er ikke meningen at oppgaven skal være en oppskrift på ”den gode læreren”, men heller en studie av hva som kjennetegner læreren som bruker litteratur som metode for tilpasset opplæring. Hvilket lærings- og kunnskapssyn ligger til grunn hos disse lærerne? Hvilken fagkompetanse har de? Hvilket forhold har de selv til litteratur? Og hva kan vi lære av dem? Disse spørsmålene er alle sentrale forskningsspørsmål i oppgaven, og de vil bli belyst og forsøkt besvart i analysekapittelet (kapittel 4).

Litteraturens nytteverdi er nærheten til det virkelige liv, og at det kan finnes like mange tolkninger av en og samme tekst som det finnes mennesker. Litteraturlærerens oppgave er å få elevene til å oppleve denne nytteverdien, slik at teksten kan bidra til økt forståelse for menneskers natur og oppførsel (Rosenblatt, 1995, s. 4).

Literature differs from life in that life is amorously full of details, and rarely directs us toward it, whereas literature teaches us to notice. Literature makes us better noticers of life; we get to practice on life itself; which in turn makes us better readers of detail in literature; which in turn makes us better readers of life. (Wood, 2009, s. 65)

Essensen i sitatet er at å lese litteratur er en utmerket måte å lese livet på. Verden forandrer seg med tiden, og skolen – med lærerne i spissen – må forberede elevene på å møte problemer som er umulig å forutse.

Utdanningssystemet har en annen oppgave enn andre instanser i samfunnet når det gjelder barn og unges danning. Skolen jobber med systematiserte og målrettede prosesser, men hvilken kunnskap og hvilke prosesser som har vært viktig har endret seg historisk (Eidsvåg, 2005, s. 28). Den klassiske danningstradisjonen med kulturen som største ressurs har endret seg drastisk, og vi kan ikke lenger snakke om 'den relevante kulturen' i entall. Det offentlige dannelsingsprosjektet blir uttrykt i lover, forskrifter og læreplaner, og den generelle delen av læreplanen er et uendelig stort dannelsingsprosjekt i seg selv. Det er en flott målsetning for et samfunn som verdsetter kunnskap og utdanning, men likevel finnes det begrensninger man ikke rår over, og der mangler kanskje læreplanen det som er hovedpoenget med dannelsen (Berg, 1999, s. 82-87). Nemlig at tvilen og usikkerheten er det som bidrar til en økt forståelse av seg selv og av andre. I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det følgende om skolens oppgave og målet med opplæringen:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 1)

Elevene må lære å forstå seg selv og sitt liv, men også utvikle gode sosiale relasjoner til andre mennesker slik at de også er i stand til å ta hånd om dem. I forlengelsen av dette stiller mange elever spørsmål ved det de lærer på skolen, og hvilken relevans det har for det virkelige liv (Rosenblatt, 1995, s. 3). Litteraturlæreren, i større grad enn andre lærere, trekker frem andre menneskers natur og oppførsel gjennom diktningen. Denne læreren retter søkelyset mot utfordringer og temaer som elevene gjennomgår i sine ulike personlige og sosiale relasjoner, og uavhengig av litteraturens form lar den oss forstå utallige måter å møte livet på (s. 4).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Norge har i likhet med andre rike land gode utdanningssystemer. Med gode utdanningssystemer stilles det også store krav til kvaliteten på disse, og i tillegg til å ha et ansvar for elevers resultater, er skolene også forpliktet til å følge skolens overordnede mål og verdigrunnlag (Elstad, Hopmann, Langfeldt & Sivesind, 2008, s. 1). Forskning har vært et sentralt utgangspunkt for utviklingen av læreplaner siden 1939, og målinger fra internasjonale tester som PISA og TIMSS har også hatt stor påvirkningskraft. Norske skolers

middelmådigene resultater på blant annet PISA har skapt en mediedebatt om skolens kvalitetsproblem, og dette har også skapt et økt fokus på resultatstyring i skolen (s. 1).

De senere årenes offentliggjøring av skolers resultater har bidratt til et enda større resultatfokus, og nasjonale prøver er en av testene som har fått stor medieoppmerksomhet. Hver høst blir vi presentert for en rangering av skoler i det ganske land, og flere skoler tyr til ulike tiltak før å øke sine resultater. Tiltakene går blant annet ut på å holde lavt presterende elever borte fra prøvene, eller at elevene trener spesifikt på det som etterspørres. I tillegg hjelper lærerne elevene i stor grad, og i noen tilfeller kan det foretas ren juksing med resultatene (Bonesrønning & Strøm, 2003, s. 59). Bruken av nasjonale prøver som et sammenligningsdokument for skolekvalitet er derfor kontroversiell, og i tillegg måler de bare en brøkdel av elevens faglige kompetanse (Waters, 2013, s. 13).

Med stort fokus på resultater, både nasjonalt og internasjonalt, vil naturlig nok andre deler av skolens overordnede mål måtte vike. Bonesrønning og Strøm (2003, s. 54) understreker at ”skolen skal gi barn og unge kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem skikket for arbeidsliv, for samfunnsliv og for å mestre eget liv” (s. 54), men fordi dette er kompetanse som er vanskeligere å måle, er ”det mest nærliggende alternativet å måle elevenes kunnskap- og ferdighetsnivåer direkte ved kartleggingsprøver og spørreskjemaer” (s. 54). Dette skaper et fokus på skolen som fabrikk som har som oppgave å produsere gode resultater, og ikke som en dannelsingsarena hvor barn og unge kan få utvikle og utfolde seg til å bli gode demokrater, samfunnsborgere og medmennesker (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 95).

I innledningen til den generelle delen av læreplanen blir målet med opplæringen formulert på følgende måte: ”Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjening og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 1). Med den generelle delen av læreplanen i bakhodet, ser jeg at min oppgave som lærer, med mål om å ruste barn og unge til å møte livet og livets oppgaver, er uendelig stor. Vi finner kompetansemål etter 10. årstrinn i læreplanen for fagene, men hvor – og når – skal den generelle delen av læreplanen, som faktisk er de overordnede målene for opplæringen, få finne sin plass.. Litteratur er en utmerket måte å vektlegge den generelle delen av læreplanen på, ikke uavhengig av målene for hvert enkelt fag, men parallelt med disse. De tekniske leseferdighetene er nødvendige for å kunne orientere seg i tekstjungelen, men som det står skrevet i formålsavsnittet til engelskfaget bidrar engelskspråklige litterære tekster til

leseglede for livet og en dypere forståelse av seg selv og av andre (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2).

Med utgangspunkt i debatten om for stort fokus på resultatstyring i skolen, og meg selv som profesjonsutøver i den debatten, ble denne oppgaven til. Jeg var ganske tidlig bestemt på at oppgaven skulle ha stor nytteverdi for min egen hverdag og virkelighet som lærer, og hensikten med min masteroppgave er derfor å utvikle min egen og leserens forståelse av litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring. En sentral tanke i denne oppgaven er at ved å synliggjøre de valgene som legges til grunn hos de lærerne som bruker litteratur i undervisningen, er at leserne og jeg kan bruke det i arbeidet vårt som lærere. Jeg ønsket å rette søkelyset mot alle de mulighetene som ligger i diktningen, og utfordre både meg selv – men også andre lærere – til å fokusere på læreboka i mindre grad, og heller utforske den litterære verdenen som finnes der ute.

1.2 Problemstilling

Det er mange sider ved litteraturundervisning jeg kunne tenkt meg å undersøke, men for å utarbeide problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i hva som er formålet med oppgaven, i tillegg til hva og hvem jeg ønsker kunnskap om. Ved hjelp av disse spørsmålene har jeg kommet frem til at jeg ønsker å utvikle egen og leserens forståelse av litteraturundervisning, og at denne forståelsen vil kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring litteraturpedagogisk praksis i skolen. På grunn av oppgavens omfang og eget interessefelt har jeg valgt å fokusere på engelsklærere, selv om oppgaven på mange måter kunne ha omhandlet lærere generelt. Ungdomsskolen er også et bevisst valg med utgangspunkt i kompetansemålene i engelsk for 8.-10. trinn hvor de aktive verbene *reflektere*, *begrunne* og *drøfte* blir sentrale for betydningen av litteraturundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Formålet med undersøkelsen er å få økt forståelse for hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for de valgene læreren gjør i lys av tilpasset opplæring. Hvilke litteraturpedagogiske metoder læreren velger vil også være sentrale. I tillegg blir lærerens målsetning i faget og hva læreren mener at faget skal ta utgangspunkt i (elevenes egne behov eller tradisjoner/fagplaner) et interessant tema. Jeg håper igjen at den økte forståelsen vil bidra til refleksjon rundt de metodiske og pedagogiske valgene som blir gjort i egen og leserens praksis, med utgangspunkt i litteraturundervisning.

Med utgangspunkt i oppgavens hensikt og formål har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hva kjennetegner engelsklærere som arbeider med litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring?

For å kunne gi svar på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med brevmetoden som metode. Brevmetoden er en relativt ny metode i forskningssammenheng, men metoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Sjøbakken, 2012, s. 127). Metodens egenart er skriftliggjøringen av erfaringer, og metodens gyldighet faller på informantenes evne til å uttrykke seg skriftlig. På en annen side kan vi gjennom fortellinger konstruere våre oppfatninger om oss selv, om andre og om livet, og på den måten blir fortellinger nøkkelen til kulturelle og personlige betydninger (Johansson, 2005, s. 16). Metoden vil bli nærmere forklart og utdypet i kapittel 3.4.

Videre bygger oppgaven på teori om tilpasset opplæring, sosiokulturelt perspektiv og anerkjennelse. I Bachmann og Haugs (2006, s. 95) forskningsrapport *Forskning om tilpasset opplæring* oppsummeres det at en lærer som 'lykkes med' tilpasset opplæring, inkludering, utdanning og danning av elever har en undervisningspraksis som er preget av deltakelse, mestring, fellesskap, involvering og læring. Lærere som skaper en positiv atmosfære i klasserommet, som har god faglig innsikt og som samarbeider godt med alle de ulike aktørene i skolen, skaper elever som er motiverte, engasjerte og lærevillige.

I det sosiokulturelle felleskapet skolen er en del av handler det om at deltakerne er opptatt av de områdene hvor mennesker skiller seg fra hverandre, og skolen ser på de sosiale, kulturelle, språklige, religiøse og identitetsmessige ulikhetene som en ressurs for mangfoldet (Gitz-Johansen, 2009, s. 403-407). Videre er anerkjennelse et helt sentralt spørsmål for mennesket, og det er i samspill og dialog med andre at mennesker dannes (Honneth, 2008). I denne oppgaven er spørsmålet om hvordan informantene mener arbeid med litteratur kan bidra til anerkjennelse av elevene et sentralt poeng. Gjennom litteraturundervisning kan læreren bidra til en aktiv interesse hos elevene for det særlige ved den andre personen. I tillegg til ovennevnte tematikk, vil teori om litteraturundervisning og litteraturens nytteverdi, engelsk som undervisningsfag samt litteraturlærerens oppgave, bli gjort rede for. En mer inngående presentasjon av oppgavens teoriforankring vil bli presentert i kapittel 2.

1.2.1 Begrepsavklaring

For å definere litteraturbegrepet har jeg valgt å legge Hennigs (2010, s. 22) vide forståelse av begrepet til grunn. Han sidestiller begrepet 'litteratur' med 'skjønnlitteratur', og ser derfor på litteratur som et samlebegrep for alle skrevne og trykte tekster. Jeg kommer derfor til å bruke begrepene tekst, skjønnlitteratur og litteratur om det samme fenomenet. Litteratur er noe som er oppdiktet, men undervisningen kan likevel ta utgangspunkt i noe som i virkeligheten har funnet sted. Essensen i litteraturbegrepet er at egenskapene ord har av å bety noe, bidrar til å skape en egen verden når teksten møter leseren. Litteraturens oppgave er med andre ord ikke å forklare en allerede eksisterende verden, men å skape en ny verden og en ny forståelse av seg selv, sitt liv og av andre mennesker (s. 23).

1.3 Tidligere forskning

Jeg vil først presentere publikasjonen *Fra sokkel til klasserom: Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen* (Vestli, 2008) for å få et overordnet blikk på emnet. Publikasjonen er ikke forskningsbasert i så måte, men den uttrykker et stort behov for videre arbeid innenfor det aktuelle feltet. Deretter vil jeg skissere ulike forsknings- og utviklingsprosjekt som har vært grunnlaget for denne oppgaven.

Vestli (2008, s. 4) understreker at litteraturarbeid i skolen i størst grad knytter seg til fremmedspråkstudier på høyskole- og universitetsnivå. Flere og flere norske forfattere og forskere har derimot satt litteraturdidaktikk på dagsorden, men de aller fleste skriver om litteraturundervisning på morsmålet. Selv om mye er direkte overførbart til fremmedspråkundervisningen, mangler det likevel en del viktige aspekter ved fremmedspråksdidaktikken. Et økende antall litteraturdidaktiske bøker understreker feltets aktualitet, men altså i første rekke for undervisning på eget språk (s. 4). I skolen er det få tradisjoner for bruk av litteratur i engelskundervisningen, og faget styres i stor grad av lærebøkene. Tradisjonelt sett behandles litterære tekster på lik linje med andre tekster, og derfor vektlegges ikke litteraturens nytteverdi og særegenhet (s. 15). Behovet for et større fokus på litteraturens muligheter i fremmedspråkundervisningen er derfor stor, og bør i så måte vektlegges i større grad blant studenter, lærere, forskere og i lærerutdanning (s. 34).

På området engelsk og engelsk litteratur er det Fremmedspråksenteret som er ledende innen forsknings- og utviklingsprosjekt. Forskningsprosjektet *Kunnskapsløftet i engelskfaget i*

Rogaland: Framgang, stagnasjon eller tilbakegang? (Drew & Vigrestad, 2008) er det prosjektet som har størst relevans for denne oppgaven. Drew og Vigrestad fra Universitetet i Stavanger undersøkte lærernes formelle kompetanse i engelsk, og hvordan dette påvirket elevenes læring. Det ble gjennomført en kvalitativ studie med intervju og møter av til sammen 30 informanter fra grunnskolen, henholdsvis engelsklærere og rektorer samt representanter fra kommunene (s. 11). For min masteroppgave var det spesielt interessant å studere intervjuene med lærerne, og hva de selv uttrykte omkring engelskundervisningen. I prosjektets survey (Drew, 2004, s. 17-20) stilles det blant annet spørsmål om 'reading materials and activities' og 'use of the textbook', og det kommer frem at lesing av engelsk (autentisk) litteratur skjer *never/hardly ever*, og at læreboka i stor grad blir brukt som eneste læringsmateriale. Drew oppsummerer mangelen på autentiske leseopplevelser på følgende måte:

Far more surprising than the unavailability of reading materials was the fact that more than half of the teachers reported that they never or hardly ever read a book aloud in class. It only takes one book to provide the opportunity for a teacher to read a book aloud to a class, so costs cannot be a real issue here ... My own experience as both a pupil and a teacher is that the ritual of the teacher reading aloud to pupils is one of the most powerful and effective educational practises that exist. (s. 36)

I intervjuene i etterkant kom det frem blant lærerne at de så på seg selv som for lite kompetente til å gi elevene den type leseopplevelser. I tillegg til at denne usikkerheten gjorde at læreren følte seg tryggere på at elevene fikk den opplæringen de hadde krav på, med utgangspunkt i kompetansemålene, gjennom læreboka (Drew, 2004, s. 36).

Prosjektet problematiserte også en del andre aspekter ved engelskfaget i tidligere og kommende lærerutdanninger, men jeg er ikke ute etter å kartlegge hvilke tiltak som ville være hensiktsmessig for å øke den engelske fagkompetansen i det ganske land, da det er en annen oppgave og diskusjon. Det som er interessant med prosjektet, og relevant for min oppgave, er hvordan lærerne selv opplever denne fagkompetansen – eventuelt mangelen på denne. Den kvalitative undersøkelsen i prosjektet bygger på lærerintervjuer med fokus på deres innsikt i egen kompetanse, og hvordan denne kompetansen bidrar til økt trygghet i faget de underviser i.

På området lærerkompetanse og lærerens betydning er det gjort en god del forskning, og en stor og kjent studie er John Hatties (2009) *Visible learning*. Av 138 aspekter ved undervisning studerer han hvilke som har størst betydning for elevenes læring. Han har funnet ut at kontakten og interaksjonen mellom læreren og eleven er den viktigste, og at

læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring (Hattie, 2009, s. 108). Lærere med faglig kompetanse, god kvalitet på undervisningen, gode lærer-elev relasjoner og som stiller krav til sine elever, har størst forutsetning for å påvirke elevenes læringsutbytte (s. 109).

Når det gjelder bruk av litteratur i skolen finnes det uendelig med faglitteratur om temaet, men et fåtall av disse er forskningsbasert. Jeg vil først presentere et forskningsprosjekt fra Sverige, og deretter et utviklingsprosjekt fra Norge, som begge har vært sentrale i mitt arbeid med masteroppgaven.

Gunilla Molloy gjennomførte i 2002 et forskningsprosjekt i Sverige med tittelen *Läraren, litteraturen, eleven*. Formålet med prosjektet var å undersøke hva som skjer i møtet mellom læreren, litteraturen og eleven innenfor skolens rammer (s. 12). Molloy ønsket videre å undersøke det didaktiske spørsmålet *hvorfor* drive litteraturundervisning i skolen, og materialet bygde på informanter fra fire forskjellige skoler som hun fulgte over en periode på tre år (s. 12). Metodene hun brukte var aksjonsforskning og lærerforskning, og materialet bygde på intervju og observasjoner av åtte lærere og elleve elever, samt spørreskjema og korte essay skrevet av elevene (s. 4). Forskningsprosjektet er på mange måter direkte overførbart til det jeg ønsket å undersøke, men i likhet med utviklingsprosjektet som jeg presenterer i neste avsnitt, foregikk datainnsamlingen over flere år, og det er også noe av styrken ved forskningen.

Utviklingsprosjektet *Seks lesere på skolen: Hva de søkte og hva de fant* (Smidt, 1989) er en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen. Prosjektet er skrevet fra et elevperspektiv, hvor forskeren følger seks elevers arbeid med litteratur over tre år. Prosjektet har vært sentralt i mitt eget arbeid med masteroppgaven, blant annet for å kunne utarbeide kjennetegn hos litteraturlæreren. Forskeren fulgte som sagt elevene over tre år, og noe av det mest verdifulle ved oppgaven er nærbildet vi får av elevene. Begge prosjektene har vært utgangspunkt for store deler av denne masteroppgaven, og som nevnt er dybden i materialet det som gjør prosjektene verdifulle for min oppgave. På grunn av oppgavens omfang vil ikke jeg være i stand til å reprodusere den samme dybden, men på en annen side vil jeg kunne få en dypere forståelse for informantenes livsverden ved hjelp av brevmetoden som jeg har valgt.

Vestli (2008, s. 34) understreker i sin publikasjon at den ikke er en fullstendig framstilling av emnet, men at det er et stort behov for videre arbeid innenfor feltet. Det er i tillegg et økende behov for forskningsbasert praksis, og det er noe jeg ønsker å bidra med gjennom denne oppgaven. Litteraturundervisning fra et lærerperspektiv, samt hvordan og hvorfor undervise litteratur på engelsk, er temaer som er svært aktuelle, men som er lite dokumentert gjennom forskning. Forhåpentligvis vil denne masteroppgaven være et friskt pust i den sammenhengen.

1.4 Den norske konteksten

I 2010 ble en ny lærerutdanning innført, med mål om bedre spesialisering, mer veiledning og et forbedret pedagogikkfag. Lærerstudentene kunne spesialisere seg innenfor både trinn og fag, og resultatet ville derfor være lærere som var gode i sine fag, istedenfor en lærer som 'kan litt om alt'. I tillegg kom det et større og bredere tilbud om flere femårige masterutdanninger, og målet var å øke antall lærere med solid faglig og pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2012 kom *Lærerprofesjonens etiske plattform* som et felles uttrykk for læreryrkets profesjon og etiske ansvar. Plattformen er et konkret uttrykk av hva som forventes av læreryrket som profesjon, og hvilket ansvar læreren har for barns læring, utvikling og danning (Utdanningsforbundet, 2012). De grunnleggende verdiene i lærerprofesjonen bygger på menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd og personvern. Læreren kan ikke lenger hente sin autoritet i tradisjoner – det kreves faglig kompetanse, didaktisk dyktighet og personlig autoritet for å bli en god lærer. I tillegg er læreryrket et profesjonsyrke som krever etisk bevisste valg for å sikre god skjønnsutøvelse, samtidig som læreren skal tilfredsstillende et krav om profesjonens samfunnsansvar og et ansvar for hvert enkelt barn. Dagens læreryrke og lærerens rolle kan oppsummeres med følgende sitat:

Og selv hvor selvmotsigende det enn kan høres: Gjennom lærerens undervisning skal barnet lære å frigjøre seg fra undervisningen. Gjennom påvirkning skal skolen danne mennesker, som ikke lar seg styre av påvirkning. Den pedagogiske autoritet er den eneste autoritet som har som mål å oppheve seg selv. (Eidsvåg, 2005, s. 22)

Lærerens oppgave er med andre ord ikke en enkel oppgave. Læreren skal gjennom undervisningen forberede elevene på livet som kommer. Kunnskapsløftet har klare mål for hvert enkelt fag i skolen, men på en annen side legger Kunnskapsløftet opp til stor metodefrihet. Denne metodefriheten krever sin lærer, og Eidsvåg (2005, s. 227-285)

oppsummerer det så flott i sine ti bud for lærere; Du skal kunne og være glad i dine fag, du skal være glad i fortellinger, du skal være nærværende, du skal se elevene, du skal være glad i dine elever, du skal ha forventinger og stille krav til deg selv og dem, du skal ofte ha med deg noe nytt, du skal bidra til kollegiets trivsel og utvikling, du skal bidra til samtalen om skolens samfunnspolitiske rolle, og du skal våge å være lærer.

Norge har i de siste årene blitt et mer mangfoldig samfunn med ulike etniske, kulturelle og religiøse påvirkninger, og derfor stilles det store krav til lærerens kompetanse og profesjonsutøvelse i skolen. På grunn av et økende kulturelt mangfold i elevgruppene har både mulighetene og utfordringene økt, og det har også tvunget frem en økende forståelse av at Norge ikke lenger er et homogent kulturfellesskap (Vikør, 2006, s. 90-91). Den sammensatte befolkningen og det økte kulturelle mangfoldet skyldes ikke bare nye etniske minoriteter, men det omfatter også jøder, kvener, rom/sigøynere, romanifolket og skogfinner. Disse nasjonale minoritetene er under beskyttelse av *Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter*, og Norge har et ansvar for å beskytte disse (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Fordi skolen er en av arenaene i samfunnet hvor det kulturelle mangfoldet aller best kommer til syne, stilles det store krav til skolen som en inkluderingsarena. På den ene siden er det langt mer utfordrende å forholde seg til ulikhet enn likhet, men på en annen side er ulikhetene en uvurderlig ressurs for mangfoldet. For at skolen skal kunne benytte seg av denne ressursen stilles det krav til at skolen evner å gi elevene tilpasset opplæring, og det er læreren som er den viktigste utøveren av tilpasningen (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Kunnskapsløftet har siden 2006 gitt premisser for hvordan læring skal finne sted, og Barstad (2010) har uttrykt følgende om lærerkompetanse og lærerens rolle:

Læreplanen angir både overordnede mål for læringsvirksomheten og definerer kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i de ulike fag. Læreren og skoleledelsen er nøkkelpersonene som skal ivareta eleven i lærings-, dannelses- og utviklingsprosessen. Læring og dannelse sees videre på som et livslangt prosjekt. Det stilles dermed implisitt noen krav til kontinuerlig kompetanseutvikling også for profesjonsutøverne i skolen og for skolen som en lærende organisasjon. Den særegne kompetansen som bare lærere har for å være en kompetent utøver av lærerprofesjonen, gjør at kravet om en profesjonalitet i yrkesutøvelsen tvinges fram. (s. 7)

Det stilles med andre ord store krav til læreren som yrkesutøver, og som en konsekvens av Kunnskapsløftets metodefrihet, lokalfrihet for skolene og økt vekt på tilpasset opplæring, er

riktig og tilstrekkelig kompetanse en forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen. For læreren betyr dette at han eller hun må ha *faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse*. I tillegg må læreren ha *et stort repertoar av arbeidsmåter og arbeidsformer* samt *utviklingskompetanse*. Sistnevnte er viktig for å kunne være i stand til å reflektere over egen undervisningspraksis, og, om nødvendig, kunne endre denne. I tillegg må læreren ha *sosial og kulturell kompetanse* for å kunne samarbeide med alle aktørene i skolen, herunder skoleledelse, eksterne instanser, kolleger og foresatte. Til slutt må også læreren ha *yrkesetisk kompetanse* for å kunne utøve sin profesjon på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Engelsk som skolefag og lærernes fagkompetanse i engelsk har utviklet seg i to ulike retninger etter at engelskopplæringen ble obligatorisk fra 1. klasse i 1996 (Drew & Vigrestad, 2008, s. 3). Siden den gang har kravet til engelskkunnskaper i samfunnet generelt økt betraktelig. I L97 ble det fastslått at gode kommunikasjonsevner var avgjørende for samhandling med andre, og behovet for engelskkunnskaper var økende, både i privatlivet, i utdanning og i arbeidslivet. Formålet med engelskfaget ble så godt som uendret med LK06, men her stadfestes engelsk både som et redskapsfag og som et danningsfag. I tillegg vektlegges engelsk som et arbeidsspråk (Ibsen & Wiland, 2000, s. 139).

At engelsk er et viktig fag i skolen er et udiskuterbart tema, men det interessante er at samtidig som faget har befestet sin rolle i skolen, har utdanningen av engelsklærere beveget seg i en annen retning (Drew & Vigrestad, 2008, s. 3). Som nevnt i kapittel 1.3 ble det i 2008 gjennomført en studie av engelsklæreres formelle kompetanse i faget, og konklusjonen viste at det var et stort behov for å øke denne kompetansen. Engelsk er ikke et obligatorisk fag i lærerutdanningen, og allerede her kan man ane at komplikasjoner kan oppstå med tanke på at faget er obligatorisk i skolen allerede fra 1. trinn. Lærere kan derfor bli satt til å undervise i et fag de ikke har faglig kompetanse i (s. 4). Det er verdt å nevne at forskningsprosjektet tar utgangspunkt i den tidligere allmennlærerutdanningen, og at den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010 har tilbud om 60 studiepoeng i engelsk allerede fra 1. studieår. Likevel er ikke faget obligatorisk, og det kan derfor ikke sikres at alle studentene får tilfredsstillende kvalifikasjoner i faget.

1.5 Oppgavens egenart

Med et stort fokus på resultater og målinger i skolen, i tillegg til krav om at alt skal testes og dokumenteres, håper jeg at denne oppgaven kan bidra til et friskt pust i en ellers så stressende lærerhverdag. Mitt ønske er at leseren skal bli påminnet sin faktiske oppgave, og kanskje også bli inspirert til nye arbeidsmåter og arbeidsmetoder.

Videre håper og tror jeg at denne oppgaven vil bidra til økt refleksjon omkring litteraturpedagogisk praksis i engelskfaget. Jeg håper den vil inspirere andre lærere til å ta et steg utenfor de trygge rammene som læreboka bidrar med, og rette fokuset mot kompetansemålene sekundært og den generelle delen av læreplanen primært. Ordklasser, sterke verb og uttale er alle viktige temaer på sin måte, men hva med respekt for hverandres kulturelle, sosiale, språklige og religiøse ulikheter, annerledeshet, anerkjennelse og inkludering? Hvordan skal man som lærer skape rom for dannelsen mellom all testingen og målingen som finnes i skolen? Jeg mener at litteraturen kan være en av veiene å gå, og jeg håper at informantene i denne studien vil bidra til en økt forståelse og bevissthet omkring egen virkelighet som engelsklærer. Studiens egenart finnes ikke i bredden, men i dybden hos informantene. Vi får et innblikk i lærerprofesjonen, og de pedagogiske og personlige valgene som ligger til grunn for de didaktiske og metodiske gjennomføringene i klasserommet. Vi får vite hvilke grep læreren gjør for sine elever for å utøve læreryrket med hensyn til profesjonens samfunnsansvar, men også tilpasset opplæring for individet og fellesskapet. Det er ikke gitt at verken leseren eller jeg har så mye å lære av informantene i denne studien, men om ikke annet så vil oppgaven forhåpentligvis skape en refleksjon rundt egen praksis, og da er målet mitt på lang vei oppnådd.

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjør jeg rede for oppgavens teoriforankring, med tilpasset opplæring, sosiokulturell læringsteori og anerkjennelse som sentrale overskrifter. I tillegg blir teori om litteraturundervisning og litteraturens nytteverdi, engelsk som undervisningsfag og litteraturens rolle i faget, og litteraturlærerens oppgave gjort rede for. I kapittel 3 presenteres oppgavens metodiske grunnlag. Studiet er en kvalitativ studie med brevmetoden som metode, og i kapittel 3 gjør jeg rede for design, informanter og materiale, vitenskapelige forankring, hermeneutikken som vitenskapsteori, brevmetoden, analysestrategier, narrativ og

hermeneutisk analyse, etiske refleksjoner og oppgavens gyldighet og troverdighet. I kapittel 4 vil jeg, med utgangspunkt i kapittel 2 og 3, presentere, analysere og drøfte materialet som ble samlet inn gjennom den valgte metoden. I kapittel 5 vil jeg presentere avsluttende kommentarer.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoriforankring. Først vil jeg presentere begrepet tilpasset opplæring, etterfulgt av tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv (kapittel 2.2), og deretter tilpasset opplæring som anerkjennelse (kapittel 2.3). Deretter vil jeg presentere litteraturundervisning og litteraturens nytteverdi (kapittel 2.4), engelsk som undervisningsfag og litteraturens rolle i faget (kapittel 2.5), og til slutt litteraturlærerens oppgave (kapittel 2.6). I kapittel 2.7 vil jeg presentere oppsummerende kommentarer.

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepet *tilpasset opplæring* har eksistert i skolen siden 1970-tallet, men hva begrepet betyr og hvordan det skal realiseres, har til stadighet vært gjenstand for diskusjon (Berg & Nes, 2010, s. 7). Det er bred enighet blant skolefolk om at opplæringen skal tilpasses til hver enkelt elev for at den eleven skal nå sitt potensial. Diskusjonen har dreid seg om hvorvidt læreren skal tilpasse for individet eller fellesskapet, og om førstnevnte i det hele tatt lar seg gjøre med de ressursene som finnes i skolen. I teorien kan begrepet tolkes dithen at det skal lages en egen plan (både når det gjelder lekser, vurdering og undervisning) for enkelteleven, men de som jobber i skolen vet at det ikke er realiserbart. I tillegg kommer samfunnsdiskusjonen om individfokus versus fellesskap opp, og hvilke av de to aspektene skolen skal underbygge (s. 11).

Tilpasset opplæring er et lovfestet begrep, og i motsetning til §5-1 om retten til spesialundervisning som understreker at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning skal få spesialundervisning, skal tilpasset opplæring gis til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 1). Tilpasset opplæring skal med andre ord være det overordnede prinsippet for lærere i planlegging og gjennomføring av all undervisning. I opplæringsloven (1998) understrekes det at tilpasset opplæring er en lovfestet rett beskrevet i §1-3, og Utdanningsdirektoratet skriver videre dette om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte. Opplæringen må tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, samtidig som det er viktig å opprettholde et fellesskap for elevene. Det handler om å finne en balanse mellom den enkelte elevs evner og forutsetninger og fellesskapet som elevene er en del av. (Utdanningsdirektoratet, 2014)

I utdypingen fra Utdanningsdirektoratet kommer det med andre ord frem at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for at elever skal kunne nå sitt potensial på alle områder i skolen. De understreker også at individet er viktig, men det må ikke vike eller settes foran fellesskapet. Sistnevnte utfordring er vel paradokset som har vært gjenstand for størst diskusjon blant elever, lærere, foreldre og forskere, og jeg vil i det følgende gjøre rede for de ulike synspunktene i diskusjonen, og hvilken forståelse av begrepet jeg legger til grunn i denne oppgaven.

Fordi begrepet i utgangspunktet ble politisk konstruert, har utføringen og forståelsen av det vært noe vag og uklar (Engen, 2010, s. 51). Hver enkelt skole, og lærer, fikk selv ansvaret for å utøve prinsippet i praksis, og dermed har også denne praksisen variert. Det har vært et behov for en mer konkret forståelse av prinsippet, og her har også diskusjonen om individ versus fellesskap stått sentralt. Ifølge Dale, Wærness og Lindvig (2005, s. 10) er mangelen på tilpasset opplæring én av årsakene til norske elevers dårlige resultater på internasjonale tester. Årsaken til at skolene ikke har lykket med den tilpassede opplæringen kan igjen være at begrepet tolkes ulikt blant aktørene, og at tilpasningen som gis derfor varierer veldig mellom skolene (s. 13). Behovet for en felles forståelse er derfor stort, og som Foros (2010) understreker, kan prinsippet om tilpasset opplæring sies å havne mellom to stoler; på den ene siden skal skolen styrke individet, jeg-et og et økende konkurransefokus, og på den andre siden skal skolen bidra til et fellesskap med en felles kultur og enhet, i tillegg til å fremme et demokrati.

Som det står skrevet i §1-3 i opplæringsloven (1998), skal opplæringen tilpasses den enkelte elev slik at eleven kan nå sitt lærings- og utviklingspotensial. Paragrafen kan med andre ord tolkes dithen at det er individet som skal være i fokus og som begrepet i størst grad omfavner. Som Foros (2010, s. 21) understreker, er ikke fokuset på jeg-et eller selvet noe nytt, og det har eksistert helt siden antikken. Den enkeltes betydning, rettigheter og frihet har dermed vokst frem som en viktig del av det å være menneske. Håstein og Werner (2004) definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (s. 53)

En slik forståelse av begrepet er knyttet eksplisitt til individet; *alle elever* skal få sin opplæring tilpasset ut fra *deres behov og ferdigheter*, i tillegg til konkrete tiltak og metoder å

organisere opplæringen på. Håstein og Werners forståelse av begrepet kan derfor sies å være en smal forståelse, slik også Bachmann og Haug (2006, s. 7) uttrykker i sin forskningsrapport.

En motsetning til en smal forståelse av begrepet, er Engens (2010, s. 52) definisjon. Han mener at hvis de ulike aktørene i skolen har en smal forståelse av tilpasset opplæring, så tar de automatisk individet for gitt, og dermed blir også undervisningen individrettet (s. 51). En bred forståelse av begrepet knytter derimot tilpasset opplæring til tiltak på både system, kultur og individnivå. Engen definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (s. 52)

Engens definisjon bygger dermed på en forståelse om at tilpasset opplæring handler om alle de tiltakene som gjøres i skolen for at elevene skal nå sitt lærings- og utviklingspotensial, ikke bare tiltak på individnivå. Det handler med andre ord også om de tiltakene som finner sted på system- og organisasjonsnivå, og med en slik forståelse vil tilpasset opplæring gjelde for alle aktørene i skolen, og på den måten kunne gi elevene optimale betingelser for læring. Hva som er optimalt vil være subjektivt for de enkelte aktørene, men den brede forståelsen understreker at det optimale er en forståelse for at et fokus på individperspektivet alene ikke bidrar til at elevene når sitt potensial. Et fokus på eleven som en del av en sosiokulturell læringsarena, er derimot avgjørende for at elevene skal gis lik sjanselighet til å nå sitt lærings- og utviklingspotensial gjennom opplæringen i skolen (Engen, 2010, s. 59).

Håstein og Werner (2004, s. 35) gjør rede for ulike tegn på at retten til tilpasset opplæring blir oppfylt. Disse tegnene er relevante uavhengig av en smal eller bred forståelse av begrepet. Det eneste tegnet som mangler i lys av den brede forståelsen, er at læreren også må ha en dialog med aktører på organisasjons- og kulturnivå.

Tegn på at rettighetene oppfylles er når læreren:

- *varierer* undervisningsmetoder
- *veksler* mellom forskjellige oppgaver og aktivitetsformer
- *snakker* med elevene, hver for seg, i grupper og i samlet klasse
- *studerer* elevenes arbeid i ulike fag
- *snakker* med andre lærere som også har disse elevene

- *samarbeider* med foreldrene
- *iakttar* elevene i ulike situasjoner i og utenfor klasserommet
- *tilbyr* elevene å velge temaer og arbeidsmåter
- *inviterer* elevene til egenvurdering
- *sørger for* at elevene møter opplæring innenfor ulike sammenhenger
- *utfordrer* egne tolkninger av hva som skjer i klassen

Videre gjør de rede for tre sentrale kjennetegn for tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2004, s. 57), og det er spesielt disse tre kjennetegnene som er aktuelle i mitt analysearbeid:

1. Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen
2. Eleven utvikler seg som person
3. Eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever

I denne oppgaven er det Engens (2010, s. 52) definisjon av tilpasset opplæring som legges til grunn. Fordi min oppgave fokuserer på læreren, blir lærerens tolkninger og forståelse av kjennetegnene for tilpasset opplæring et utgangspunkt for analysene i kapittel 4.

2.2 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Ved å ha et sosiokulturelt syn på tilegnelse av kunnskap og læring, legges det vekt på at ”kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar” (Dysthe, 2001, s. 42). Dysthe (s. 43) gjør rede for seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring, herunder at læring er situert, grunnleggende sosialt, distribuert, mediert, at språket er sentralt for læring og at læring er deltaking i et praksisfellesskap. Jeg vil i det følgende kort presentere de ulike aspektene ved tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv.

At læring er situert handler i stor grad om at situasjonen en person lærer i, er svært sentral for det som blir lært. Det legges vekt på læringskonteksten, og en konsekvens av dette er at læreren må legge vekt på autentiske aktiviteter i skolen. Noen argumenter for at autentiske aktiviteter skal fremme et liv som ligner mest mulig på livet utenfor skolen, mens andre mener det handler om å forberede elever til å lære gjennom hele livet, med vekt på den generelle delen av læreplanen. Felles for begge forståelsene er at situert læring og autentiske

aktiviteter skal fremme tenkning og problemløsning hos elevene som er viktige i alle sammenhenger og det personlige liv, både i og utenfor skolen (Dysthe, 2001, s. 44).

Et viktig mål med utdanningen er at elevene skal bli utstyrt med samhandlingskompetanse for å kunne delta i et fellesskap på ulike arenaer. Læring er grunnleggende sosialt fordi læring avhenger av interaksjoner mellom mennesker, og interkulturasjon er like viktig som direkte undervisning. *Interkulturasjon* defineres av Dysthe (2001, s. 45) som ”det å bli del av ein kultur”. Ved at læring vektlegges som distribuert, understrekes det at læring ikke er noe som tilhører individet. I et fellesskap er kunnskap fordelt mellom deltakerne, og på den måten er også læringen sosial. Deltakerne bidrar med sine ulike ferdigheter og sammen utgjør de et fellesskap.

For å fremme læring og kunnskap er det ikke bare menneskelige samhandlinger som er avgjørende, men også hvordan menneskene bruker redskaper de har tilgjengelig. Vygotsky bruker begrepet ‘mediering’ om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, uavhengig av om det er fra personer eller redskaper i vid forstand. At læring er mediert vil med andre ord si at kombinasjonen mellom mennesker og redskaper gir et enda større utgangspunkt for læring og utvikling (Dysthe, 2001, s. 46). Det siste aspektet ved sosiokulturell læringsteori er at læring er deltaking i praksisfellesskap. Læring skjer over alt og alltid, og derfor er det naturlig å se på læring som noe som skjer i alle fellesskap, om det så er i skolesammenheng eller på andre arenaer i livet. Den lærende mangler ofte den kunnskapen som kreves i alle praksisfellesskap, og derfor må de sosiale aktivitetene og deltakelsen i seg selv sees på som utgangspunkt for at læring skal skje (s. 47).

Med et sosiokulturelt perspektiv på læring ser man på språket som den viktigste redskaper for læring og utvikling. Säljö (2001, s. 89) beskriver språket som ”et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Det er derfor det kan fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning”. De ytre vilkårene for læring spiller inn på hvordan og hva vi lærer, men med et sosiokulturelt syn på læring understrekes det også at interaksjonen, og språket, er det som skaper mening og forståelse og dermed også læring. Språket spiller med andre ord en sentral rolle i både individuelle og sosiale prosesser, og de fire språkprosessene lesing, lytting, snakking og skriving har både en individuell kognitiv side og en sosial side (Dysthe, 1996, s. 7). Interaksjon, eller dialog, blir derfor et sentralt moment i sosiokulturell læringsteori, og Dysthe (s. 108) bruker begrepet *dialog* med en utvidet betydning. Et utvidet dialogbegrep omfatter dialog mellom personer, dialog mellom

tekst og person, og dialog mellom tekster. Læring skjer alltid i interaksjon, enten det skjer med personer som er fysisk tilstede, eller i dialog med tekster, som kan sies å være uttrykk for stemmer (s. 111). I kapittel 2.5 går jeg nærmere inn på anvendelse av språket i litteraturundervisning, og hvordan arbeid med tekster på engelsk kan åpne opp for refleksjoner omkring ulike kulturer og personer.

I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges klassen som en sosial arena for læring. Likevel er det viktig å erkjenne at elevenes forutsetninger og behov vil være sprikende i en og samme klasse, og behovet for differensiering innad i klassen må derfor tas hensyn til. Differensieringsbegrepet knytter seg til variasjon, både når det gjelder arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet, organisering og læremidler (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 23) Et sosiokulturelt perspektiv på læring vektlegger en pedagogisk differensiering som mest hensiktsmessig for elevenes læring. En pedagogisk differensiering vil si at læreren løser utfordringene knyttet til elevenes forutsetninger og behov, innenfor den ordinære opplæringen (Engelsen, 2015, s. 203), noe som også er et uttrykk for tilpasset opplæring. Motsetningen til en pedagogisk differensiering kalles organisatorisk differensiering, og her grupperes elevene etter fag og nivå, slik at man får grupper med mest mulig like elever (s. 203). Innenfor pedagogisk differensiering skilles det videre mellom *kvalitativ* og *kvantitativ differensiering*. For at opplæringen skal være tilpasset elevene må det tas hensyn til både individuelle forutsetninger, men også elevens sosiokulturelle bakgrunn (Engen, 2010, s. 67). Ved at opplæringen tar utgangspunkt i elevenes kulturelle og språklige forhold, anerkjennes elevenes ulike forutsetninger, og opplæringen kan sies å bygge på kvalitativ differensiering. Rent metodisk vil en kvalitativ differensiering si at læreren varierer innholdet i opplæringen med utgangspunkt i elevenes kulturelle kapital. Det er altså elevenes kulturelle og språklige forutsetninger som er utgangspunktet for opplæringen, og ikke omvendt (s. 67) I dette tilfellet kan for eksempel lærerens valg av litteratur, ut ifra elevenes ulike interesser og forutsetninger, være et uttrykk for kvalitativ differensiering. Kvantitativ differensiering knytter seg på den andre siden til variasjon av mengde, tempo og vanskegrad, uavhengig av elevenes individuelle og sosiale forutsetninger. Et uttrykk for kvantitativ differensiering kan være ulike nivågrupper, eller at innholdet i opplæringen er det samme for alle elevene, selv med ulik vanskegrad. I kapittel 4 vil jeg prøve å belyse materialet og informantens sitater med utgangspunkt i differensieringsbegrepet som presentert ovenfor, og hvordan informantene bruker litteratur som et hjelpemiddel i den tilpassede opplæringen.

2.3 Tilpasset opplæring som anerkjennelse

Alle mennesker er grunnleggende forskjellige, og det er et helt sentralt spørsmål for mennesket at det blir anerkjent for sin kulturelle, religiøse, etniske, språklige og identitetsmessige diversitet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 19). Anerkjennelse henger i stor grad sammen med identitet, og gjennom å være lærer forholder en seg til deler av livene, og identiteten, til elevene. Likevel er det slik at læreren ikke har krav på å kjenne til all informasjon om livene til elevene, og det kan derfor by på utfordringer når læreren inntar en aktiv og anerkjennende rolle ovenfor en elev man har begrenset kunnskap om. Utfordringen viser likevel at blikket på helheten blir det vesentlige, og at læreren gjennom helheten anerkjenner elevenes behov for å tilhøre et fellesskap og et læringsmiljø (s. 19). I et tilpasset opplæringsperspektiv anerkjennes eleven som en del av et læringsfellesskap, og på den måten bidrar læreren til at eleven kan nå sitt lærings- og utviklingspotensial gjennom opplæringen (Engen, 2010, s. 59).

Som mennesker har vi ikke bare behov for anerkjennelse, vi har behov for ulike typer anerkjennelse. For at en person skal utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse er det vesentlig at personen opplever anerkjennelse innenfor ulike arenaer. Honneths (2008, s. 101) teori om former for anerkjennelse bygger på Hegels begrep om sfærer, og bidrar til en forståelse for hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i privatsfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. I privatsfæren er behovet for og opplevelsen av kjærlighet helt sentral, og det er også anerkjennelse i privatsfæren som utvikler menneskers selvtillit. Sfæren bygger på tillit som et helt sentralt element, og kjærlighetsforholdene innbefatter alle primære relasjoner, slik som parforhold, vennskap og familiære relasjoner. For elever handler denne sfæren om forholdet til familie, nære venner og andre betydningsfulle personer som man har en gjensidig tilknytning til (s. 104). Krenkelser innenfor den private sfæren handler om følelsmessig misbruk, overgrep, utnyttelse og manglende respekt for andre (s. 139).

Den andre sfæren kalles den rettslige sfæren, og denne handler om anerkjennelse i form av rettigheter og opplevelse av likeverd. Denne sfæren skiller seg vesentlig fra den private sfæren fordi den fokuserer på mennesket som et objekt, og den er vesentlig for utviklingen av selvrespekt. Mennesker er rettighetsinnehavere i et fellesskap, og et sentralt element i sfæren er at mennesket gjennom å bli behandlet som et fritt vesen, og etter prinsipper som står nedfelt i loven, blir anerkjent som en del av fellesskapet (Honneth, 2008, s. 117).

Mangel på anerkjennelse i den rettslige sfæren knytter seg til utfordringer som rettighetsberøvelse, forskjellsbehandling og ekskludering (s. 139).

Den siste sfæren beskrives som den solidariske sfæren, og det er denne sfæren som har størst relevans i skolesammenheng og for den tilpassede opplæringen. For å oppnå selvverdsettelse og et godt selvforhold holder det ikke bare å oppleve anerkjennelse i den private og rettslige sfæren, men også sosial verdsettelse. Anerkjennelse i den solidariske sfæren handler om at man er deltaker i ulike former for verdifelleskap, og i motsetning til den rettslige sfæren, hvor objektet og likhetene anerkjennes, er det ulikhetene den sosiale verdsettingen dreier seg om (Honneth, 2008, s. 131). Sosial verdsettelse handler om at en ikke tilsynelatende aksepterer diversitet, men at denne diversiteten anerkjennes som en del av skolen. Anerkjennelse krever en aktiv interesse for det særlige ved den andre personen, og i det sosiokulturelle felleskapet som skolen er en del av handler det om at aktørene i skolen er opptatt av de områdene hvor man skiller seg fra hverandre (s. 131).

2.4 Litteraturundervisning og litteraturens nytteverdi

Som nevnt i innledningen, har litteraturlæreren en egen oppgave i skolen. I større grad enn andre faglærere, retter litteraturlæreren søkelyset mot miljø, mennesker og handlinger *gjennom litteraturen*. Å lese litteratur er en opplevelse som betyr noe ulikt for hver enkelt leser, i motsetning til for eksempel et mattestykke med et fasitsvar. En tekst vil ha like mange svar som elever som leser den, og det er det som er det verdifulle ved litteraturen. Dens utallige former lar oss møte livet slik vi kjenner det, både på det personlige og på det sosiale plan.

Lesing av litteratur handler i stor grad om et ønske om å forstå verden. Lesing av litteratur er en viktig del av sosialisering og oppdragelse, og litteratur er noe som barn verdsetter fra de er helt små. Hvordan barn blir introdusert for litteratur fra ung alder, varierer selvsagt fra hjem til hjem. Det som er sikkert er at i alle hjem finnes det litteratur i en eller annen form, om det så er fiktive, muntlige fortellinger eller gjennom eventyrlesning. Selv om middelet er ulikt, er det fortsatt en del av det samme (Hennig, 2010, s. 33).

Det å sette pris på litteratur er en ferdighet som elevene tilegner seg gjennom lesing. Fordi det er en egenskap som tilegnes, kan også læreren veilede elevene til å anvende denne ferdigheten. Som så mangt er det slik at jo bedre en person forstår noe, jo større er sjansen

for at personen setter pris på det. Hennig (2010, s. 35) sammenligner lesing av litteratur med den hermeneutiske sirkel, hvor arbeid med små deler etter hvert blir en helhet. Desto mer en elev jobber med forståelsen av enkeltdelene i en tekst, desto bedre blir eleven i stand til å verdsette teksten som helhet. En utfordring for læreren blir å finne frem til god litteratur, for i likhet med voksne liker barn å lese om noe som interesserer dem, i tillegg til mennesker, kulturer og situasjoner de kan kjenne seg igjen i. Dette er en naturlig del av identitetsutviklingen hos mennesker. Likevel kan også det fremmede være fengslende, og på samme måte som barn identifiserer seg med dem de er like, identifiserer de seg også med dem de vil likne på (s. 35).

Å lese litteratur har også et kognitivt og emosjonelt perspektiv. Barn har sine skjemaer og forståelser av livet, og jo flere litterære mønstre et barn kjenner til, jo lettere er det å forstå livet. Barn plasserer hendelser inn i kjente mønstre, og fortellinger hjelper dem til å forstå og tolke verden. Desto mer en ukjent hendelse likner en fortelling, desto mer forståelig blir den. I tillegg er litteraturundervisning en utmerket øvelsesarena for følelser. Dramatiske, farlige og ukjente situasjoner ufarliggjøres ved at eleven i trygge omstendigheter får kjenne på følelser som glede, sinne, redsel og omsorg gjennom ulike tekster (Hennig, 2010, s. 41).

Rosenblatt (1995) diskuterer i *Literature as Exploration* litteraturens rolle i skolen. Hun er kritisk til litteraturundervisningen som skal bidra til rette svar, og mener at "what the student brings to literature is as important as the literary text itself" (s. 78). Møtet mellom eleven og teksten blir derfor ifølge Rosenblatt en unik opplevelse, og det unike kan blir mer eller mindre unikt, avhengig av lærerens formål med lesningen. Videre understreker hun at læreren må være innforstått med at lesning handler om et spesielt individs møte med en spesiell tekst, og at det kan være grunnen til at noen elever får en relasjon til teksten de leser, mens andre ikke får noe forhold til den overhodet (s. 75). For at det skal bli et forhold mellom leser og tekst må læreren derfor ha bred kunnskap om ulike tekster, men også kunnskap om hvordan ulike lesere leser dem. Denne type kunnskap handler om lærerkompetanse, og dette vil bli nærmere gjort rede for i kapittel 2.6

2.5 Engelsk som undervisningsfag og litteraturens rolle i faget

Som nevnt i kapittel 1.4, har engelsk vært et obligatorisk undervisningsfag fra 1. klasse siden 1996. Siden den gang har kravet om gode engelskkunnskaper økt betraktelig, og i tillegg til å

være et verdensspråk, er også språket vel anvendt som arbeidsspråk i bedrifter og i utdanning her til lands (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Dette understreker engelskfagets rolle og viktighet i norsk skole. I tillegg til å bruke språket i internasjonal kommunikasjon, er det vesentlig for elevene at de har kunnskap om språket og hvordan det anvendes i ulike sammenhenger. Sammen med de tekniske ferdighetene og egenskapene ved språket, bygger også faget på å gi innsikt i ulike levesett og kulturer. Faget vektlegges også å være et dannelsesfag, og at eleven gjennom aktiv interesse skal lytte, snakke, lese og skrive, inspirert av engelskspråklig litteratur og kulturelle uttrykksformer (s. 2).

Engelskfaget ble på slutten av 1800-tallet innført i videregående utdanning i Norge, med utgangspunkt i en 'sproglig-historisk linje' (Wiland, 2000, s. 21). Innholdet i faget handlet i størst grad om den angloamerikanske frigjøringen, og det var et tydelig fokus på historiske og politiske tekster, med noen innslag av skjønnlitteratur. Shakespeares *The Merchant of Venice* og *Macbeth* var begge obligatoriske tekster, og begge tekstene ble nøye valgt fordi de på mange måter kunne representere den frigjøringsånden Norge sto ovenfor etter hvert som unionen med Sverige nærmet seg slutten (s. 21). Siden den gang har litteraturens rolle i engelskfaget gradvis økt, selv om det helt frem til L97 ble lagt klare føringer for hvilke litterære tekster som skulle anvendes i skolen. I likhet med norskfaget ble det også i engelskfaget foreslått en detaljert kanon med engelsk barnelitteratur fra Storbritannia og USA. Kritikken som kom var at intensjonen var god, men ambisjonene for store. Dessuten kunne man diskutere titlenes autenticitet ved at mange av titlene var skrevet for undervisning på et annet språk. Det ble også understreket at det norske klasserommet aldri ville bli en autentisk arena i engelskundervisningen (s. 101). Wiland (s. 101-102) påpeker videre at selv om tekstens kontekst aldri var og aldri ville bli autentisk, kunne man likevel sikre at teksten i seg selv var autentisk ved å velge annen litteratur enn den som var skrevet for og tilpasset til undervisning i engelsk.

I det følgende vil jeg kort skissere debatten omkring bruken av autentiske versus forenklete tekster i undervisningen, med bakgrunn i oppgavens problemstilling.

Spørsmålsformuleringene i brevet til mine informanter, tar utgangspunkt i min forståelse av begrepet autentiske tekster slik det blir presentert i neste avsnitt. Videre ser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for ulikhetene mellom disse tilnærmingene for å være bedre rustet til å tolke informantenes refleksjoner omkring fenomenet.

I engelskundervisningen diskuteres det hvorvidt det er mest hensiktsmessig å bruke autentiske eller forenklete tekster i innlæring av et nytt språk (Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara, 2007, s. 15). Tilhengerne av autentiske tekster argumenter blant annet med at forenklete tekster bidrar til å lære elevene unaturlige og utypiske språkstrukturer, i tillegg til at de kulturelle og personlige uttrykksformene blir 'borte'. Tilhengerne av forenklete tekster understreker derimot at elevene i større grad kan nyttiggjøre seg av tekster som er syntaktisk, retorisk og leksikalsk mer gjennomskinnelig. I tillegg har den forenklete teksten mange av de samme lingvistiske strategiene som brukes ved innlæringen av elevenes morsmål (s. 18). Begge tilnærmingene tar med andre ord utgangspunkt i språklingvistikk, syntaks og språklige diskurser som viktige elementer for å understøtte sine argumenter, men det er viktig å understreke at det finnes lite forskning i begge leire som understreker forskjellene mellom autentiske og forenklete tekster, og hvordan forskjellene eventuelt påvirker elevene i innlæringen av engelsk (s. 18). Ifølge Simensen (1987, s. 41) er forenklete tekster skrevet for å illustrere språklige egenskaper, for å gi læreren muligheten til å tilpasse litteraturen individuelt og for å bidra til at elevene i større grad skal bli uavhengige lesere som mestrer arbeid med tekster på egenhånd. Crossley et al. (2007, s. 16) argumenterer derimot med at ved å arbeide med forenklete teksters så mister elevene mye av kommunikasjonssituasjoner og reelle kontekster som finnes i de autentiske tekstene. Crossley et al. definerer autentiske tekster som:

A text originally created to fulfil a social purpose in the language community for which it was intended. According to this definition, novels, poems, newspaper and magazine articles, handbooks and manuals, recipes, postcards, telegrams, advertisements, travel brochures, tickets, timetables, and telephone directories written in the target language for the genre-intended target language audience. (s. 17)

Videre kan denne diskusjonen sees i sammenheng med formålet til engelskfaget, hvor det uttrykkes at engelskfaget blant annet skal "bidra til å gi innsikt i leveste og kulturer der engelsk er hovedspråk eller et offisielt språk" og "fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulike språkbakgrunn". Crossley et al. (s. 17) argumenter videre for at i de forenklete tekstene så vil den innskrenkende strukturen i teksten bidra til at mye av helheten går tapt, og dermed også muligheten til å bli kjent med "real texts and natural examples of language". Autentiske tekster blir derfor vektlagt som vesentlige for at elever skal utvikle en forståelse for innholdet i en tekst, i tillegg til at autentiske tekster er mer begripelige, og kommuniserer derfor bedre med leseren enn forenklete tekster. Dette henger også sammen med Cummins (1981, s. 6-10) teori om 'cognitive academic language

proficiency (CALP)' hvor han understreker at lærere bør introdusere språk i meningsfulle kontekster gjennom bruken av autentisk språk og tekst. Andre tilhengere av bruken av autentiske tekster bruker også 'theories of cohesion' som argument, fordi jo mer sammenhengende en tekst er, jo lettere er den å forstå (Crossley et al., 2007, s. 16).

Dagens lærebøker har et overraskende dårlig utvalg av litteratur, og noe paradoksalt er det at det er de laveste trinnene som har de beste forutsetningene for å møte autentisk litteratur ved at bøkene er fulle av dikt, rim og regler. Argumentet er at lek med språk er en utmerket måte å lære et språk på, men dette gjelder jo også for de eldre elevene. Wiland (2000, s. 103) understreker også at utfordringen med mangel på autentiske tekster blir synlig allerede fra 5. trinn ved at lærebøkene nesten utelukkende inneholder utdrag fra lengre tekster. Mange av disse tekstene er kjente, klassiske barnebøker så tanken er god, men i tillegg til å være utdrag, er ofte også teksten og plottet skrevet om og tilpasset aldersgruppen, slik at den opprinnelige teksten blir ugjenkjennelig. På den måten kan ikke teksten sies å være tilfredsstillende i den grad den skal bidra til økt forståelse for blant annet egen og andres kulturer. For at elevene skal være i stand til å reflektere omkring kultur og levesett, slik som engelskfagets formål uttrykker, holder det ikke at de lærer seg fakta og generell informasjon. Teksten må gi muligheten til at elevene selv kan relatere sin egen kultur til andre kulturer, og da må teksten være et uttrykk for ulike kulturer og samfunn. Slike kulturelle diskurser og levemåter blir i størst grad uttrykt i autentiske tekster, og ikke i forenklede tekster (McKay, 2002, s. 85).

I Kunnskapsløftet blir litteraturens rolle i engelskfaget først og fremst implisitt uttrykt i engelskfagets formål. Utdanningsdirektoratet uttrykker litteraturens rolle og betydning på følgende måte:

Engelskfaget er både et redskapsfag og et dannelsesfag. Det skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon om personlige, sosiale, litterære og faglige emner. Faget skal bygge opp den generelle språkkompetansen gjennom å lytte, snakke, lese og skrive og gi mulighet til å tilegne seg informasjon og fagkunnskap via det engelske språket. Utviklingen av kommunikative og språklige ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik blir språk- og kulturkompetanse en del av allmennbildningen og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap. (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2, egen kursivering)

Engelskfaget understrekes derfor å være både et redskaps- og et dannelsesfag. Gjennom det engelske språket skal elevene delta i kommunikasjonssituasjoner om personlige, sosiale og litterære emner. I tillegg skal anvendelsen av språket bidra til en økt kulturell innsikt som

kan fremme anerkjennelse mellom elevene. Videre er engelskfaget delt opp i hovedområdene språklæring, muntlig og skriftlig kommunikasjon samt kultur, samfunn og litteratur. I hovedområdet skriftlig kommunikasjon uttrykkes det følgende om litteraturens nytteverdi:

Hovedområdet omfatter å lese varierte typer tekster på engelsk for å stimulere til leseglede og opplevelse, og for å forstå og tilegne seg kunnskap. Det innebærer mengdelesing som fremmer språkforståelse og tekstkompetanse. Lesing av ulike typer tekster kan legge grunnlag for personlig vekst, modning og kreativitet og gi inspirasjon til egen tekstskaping. (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3)

I hovedområdet kultur, samfunn og litteratur presenteres arbeidet med litteratur på følgende måte:

Hovedområdet innebærer arbeid med og drøfting av fagtekster, litterære tekster og kulturelle uttrykksformer fra ulike medier. Dette er sentralt for å utvikle kunnskap om og forståelse og respekt for andres levesett og kulturer. (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3)

Litteraturens rolle i engelskfaget blir med andre ord både implisitt og eksplisitt uttrykt i fagets formål og hovedområder. Gjennom arbeid med litteraturen skal elevene tilegne seg kunnskaper og forståelse for personlig vekst og utvikling, men også en anerkjennelse av de sosiale, etniske, kulturelle, religiøse og personlige ulikhetene som finnes i klasserommet, men også blant mennesker generelt.

Å arbeide med litteratur skrevet på engelsk skiller seg ikke i utgangspunktet fra å arbeide med litteratur på morsmålet. Likevel er det naturlig å tenke at en elev som sliter med lesing på morsmålet, vil føle en enda større distanse til teksten ved å bli introdusert for en tekst på et annet språk. Forskjellen ligger i at ved å bli introdusert for en engelskspråklig tekst blir leseren mer eller mindre tvunget til å se på språket annerledes og med en annen kulturell forståelse. Denne refleksjonen rundt en tekst kan for elevene bidra til en estetisk dimensjon ved teksten, ved at elevene blir i stand til å forstå teksten på en annen måte. Denne nye forståelsen vil dermed også kunne bidra til en annen forståelse av seg selv og av andre (Ibsen, 2000, s. 137).

2.6 Litteraturlæreren og dens oppgave

Med utgangspunkt i litteraturens plass i læreplanen står litteraturlæreren der hver dag med sine fag- og timeplaner, og prøver å finne sin rolle i det hele. Lærerens overordnede oppgave er å gjøre elevene best mulig rustet til å møte livet, og sørge for at elevene blir til nytte for

samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 1993). For litteraturlæreren dreier valgene seg om hvilken tekst som skal arbeides med, og hvilke arbeidsformer som er mest hensiktsmessig for å bidra til sosialiseringen og modningsprosessen hos elevene. Valgene bygger på en mer eller mindre bevisst tanke om hva læreren vil med undervisningen, og læreren kommer derfor ikke utenom spørsmålet om mål og mening med det man gjør i klasserommet (Smidt, 1989, s. 232).

Jeg har valgt å skissere noen kjennetegn på litteraturlæreren for å på best mulig måte kunne besvare problemstillingen min. Kjennetegnene bygger på Smidts (1989, s. 232) kriterier for lærerens valg, og er delt opp i tre områder: Lærerens målsetning med faget, lærerens personlige forhold til litteratur og lærerens kunnskap- og læringssyn.

Lærerens målsetning med faget vil naturlig nok være noe annerledes enn det som står uttrykt i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene er rettesnoren og de faktiske målene elevene skal oppnå etter gitte alderstrinn, men med Kunnskapsløftets metodefrihet må også læreren i stor grad reflektere over egne intensjoner og egen målsetning. Det er mange veier til Rom, og læreren må legge opp undervisningen på den måten læreren mener er mest hensiktsmessig for elevene. Hva elevene kan dra nytte av, kan i noen tilfeller være viktigere enn tradisjoner og fagplaner. Det er med andre ord viktig at læreren har et bevisst forhold til sine egne intensjoner omkring faget, og ikke ureflektert følger det som står beskrevet i Kunnskapsløftet (Smidt, 1989, s. 233).

Når læreren bestemmer hvilken litteratur som skal leses og hvordan den skal leses, ligger det didaktiske spørsmål til grunn for valget. Disse valgene kan synliggjøres gjennom de didaktiske spørsmålene *hva* (innholdet), *hvordan* (formidlingen) og *hvorfor* (motivet) (Molloy, 2003, s. 31). Fordi lesing av engelskspråklig litteratur blir eksplisitt uttrykt i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3) er *hva*-spørsmålet enkelt å besvare med 'skjønnlitteratur'. Spørsmålet om hvordan kan være mer problematisk å gi svar på, og her kommer retten om tilpasset opplæring til syne. Som nevnt i kapittel 2.4, vil også ulike elever lese samme bok ulikt, og derfor må læreren ha kunnskap om litteratur- og resepsjonsteori og kvalitativ differensiering, i tillegg til et bredt repertoar av arbeidsmetoder. Hvorfor-spørsmålet blir avhengig av lærerens preferanser av bok og tema det arbeides med, i tillegg til at andre ting kan spille inn, som for eksempel hvilke bøker læreren har tilgang på (Molloy, 2003, s. 32). Ifølge Jank og Meyer (1997, s. 17) er derimot spørsmål om *hva*, *hvordan* og *hvorfor* for snevre, og litteraturredidaktikk handler også om spørsmål om *hvem*

(som skal lese den), *når* (den skal leses), *hvor* (den skal leses) og *med hvem* (man skal lese skjønnlitteratur). De ulike svarene på de didaktiske spørsmålene henger i stor grad sammen med lærerens tanker om hvorfor elevene bør lese litteratur i skolen. Refleksjonene rundt lærerens valg kan begrunnes med de didaktiske spørsmålene, og de ulike svarene synliggjør også læreren som profesjonell yrkesutøver med god lærerkompetanse (Molloy, 2003, s. 34).

Hvordan læreren selv forholder seg til litteratur har en unektelig påvirkning på hvordan læreren velger å arbeide med litteraturen i klasserommet. Elevene møter tekstene gjennom læreren, og det er læreren som må legge opp til disse møtene. For at læreren skal kunne drive god litteraturundervisning må læreren ha litteraturpedagogiske strategier, men også et personlig forhold til litteratur slik at elevene engasjeres av lærerens engasjement og genuine interesse. Læreren er den viktigste nøkkelen til barns leselyst, og derfor er det viktig at læreren også er opptatt av å formidle hvilken ressurs litteratur kan være for å lære mer om seg selv og om andre (Smidt, 1989, s. 234). En lærer må også være innforstått med at en pedagogisk strategi ikke alltid er fruktbar over alt, for alle. I et tilpasset opplæringsperspektiv må læreren ha forståelse for at i en klasse med sprikende behov vil ikke alle elevene oppleve en tekst som subjektivt relevant, og derfor er kvalitativ differensiering en nødvendighet (Engen, 2010, s. 66). En lærer kan heller uansett aldri være sikker på at undervisningsopplegget blir mottatt og forstått slik som det var tenkt, uansett hvor engasjerende og inspirerende man prøver å være (Smidt, 1989, s. 235).

Lærerens forhold til litteratur henger sammen med didaktikkens hvorfor-spørsmål. Læreren ser selv på litteraturen som en ressurs for økt forståelse av seg selv og andre, og det kan også være lærerens svar på *hvorfor* drive litteraturundervisning i klasserommet. I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* stiller Molloy (2003, s. 36) spørsmål ved hva en ung person kan lære seg gjennom å lese skjønnlitteratur, og om man overhodet kan lære seg noe. Videre drøfter hun hvordan en lærer kan vite hvilken skjønnlitteratur som gir hvilke kunnskaper og ut ifra hvilket perspektiv kunnskapen gis. I hovedområdet skriftlig kommunikasjon fra læreplanen i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3) understrekes det at lesing av skjønnlitterære tekster skal bidra til *personlig vekst og modning* hos elevene, men for at dette skal skje må læreren ha kunnskap om hvilke temaer som bidrar til nettopp dette. Molloy (2003, s. 37) nevner temaer som utestengelse, mobbing, kjærlighet, sex og makt som 'nära og vardagliga' temaer for mange unge, og lærerens oppgave blir derfor å finne ut hvilken skjønnlitteratur som kan gi elevene ulike perspektiver på de områdene.

Bak alle metodiske og pedagogiske valg en lærer tar med hensyn til læringsutbytte hos elevene, ligger det et kunnskapssyn. Kunnskapssynet kan være mer eller mindre bevisst, men utgangspunktet er ideen om hvordan elever lærer. Begrepet kan også forstås som å være det samme som læringssyn, og handler om ulike perspektiv på læring, og hvordan læreren forholder seg til disse. Smidt (1989) sier følgende om kunnskap:

Kunnskap er ikke, den blir til, må oppdages, tilegnes, ja, skapes på nytt. Sagt på en annen måte: For at kunnskap skal bli virkelig kunnskap – som betyr noe og som kan brukes til noe – må den omformes, integreres med det jeg vet og kan og tror fra før. Jeg må altså skape den på min måte, ut fra mine forutsetninger. (s. 234)

Ulike perspektiver på hvordan elever tilegner seg kunnskap har vært diskutert i læringsforskning i flere tiår, og diskusjonen handler om hvorvidt læring er en individuell kognitiv aktivitet eller en sosiokulturell aktivitet (Dysthe, 1996, s. 6). Debatten handler med andre ord om hvorvidt læring er noe som skjer inne i hodet på eleven som en mekanisk prosess, eller om læring er noe som skjer gjennom meningsfylt samhandling med andre. Ifølge Dysthe er svaret på en slik debatt ”både – og, ikkje enten – eller” (s. 7). Hvilken oppfatning en lærer har av tilegnelse av kunnskap vil naturlig nok få følger for hvordan læreren legger opp undervisningen, og Dysthes (s. 106) utgangspunkt er at læring både er en individuell prosess, og en sosial prosess der samspeillet mellom mennesker er helt sentralt.

Hvordan læreren forholder seg til profesjonens oppgave handler i stor grad om lærerkompetanse. Hva som kjennetegner lærerkompetanse kan, med utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004), oppsummeres på følgende måte:

1. Læreren har faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse
2. Læreren har, og anvender, et stort repertoar av arbeidsmåter og arbeidsformer
3. Læreren innehar utviklingskompetanse
4. Læreren har sosial og kulturell kompetanse
5. Læreren har yrkesetisk kompetanse

2.7 Oppsummerende kommentar

For å kunne gi et best mulig svar på problemstillingen, har jeg i teorikapittelet gjort rede for sentral teori som vil kunne bidra til å belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg vil kort skissere kapittel 2 og dets underkapitler, og vise hvordan jeg har tenkt til å bruke teorien i analysearbeidet.

Fordi problemstillingen min i stor grad handler om tilpasset opplæring, har jeg i kapittel 2.1 gjort rede for begrepet tilpasset opplæring som en lovfestet rettighet, og hvordan læreren kan tilpasse opplæringen i praksis med utgangspunkt i en bred forståelse av begrepet. Jeg har skissert ulike tegn på hvordan man kan si om rettigheten er oppfylt eller ikke, og jeg har også gjort rede for sentrale kjennetegn ved tilpasset opplæring. For å på best mulig måte kunne gi svar på problemstillingen, vil jeg bruke kriteriene og kjennetegnene aktivt i analysearbeidet i kapittel 4. Videre har jeg presentert et sosiokulturelt perspektiv på læring i kapittel 2.2, og fordi jeg legger den brede forståelsen av tilpasset opplæring til grunn i oppgaven, var det naturlig å inkludere det sosiokulturelle perspektivet. I brevet til informantene stiller jeg blant annet spørsmål som kan besvares og begrunnes med et sosiokulturelt perspektiv, og derfor så jeg det som relevant å gjøre rede for dette perspektivet.

Jeg stiller også informantene spørsmål om anerkjennelse, og fordi opplevelsen av anerkjennelse er sterkt knyttet til retten om tilpasset opplæring, gjør jeg rede for fenomenet i kapittel 2.3. Med en bred forståelse av tilpasset opplæring anerkjenner læreren eleven som en del av et læringsfellesskap, og derfor er denne teorien helt sentral. I kapittel 2.4 presenterer jeg litteraturens rolle og nytteverdi, og siden oppgaven handler om lærere som tilpasser opplæringen gjennom bruk av litteratur, så jeg det som nødvendig å gjøre rede for litteraturundervisning i klasserommet. I kapittel 2.5 skisserer jeg engelsk som undervisningsfag og litteraturens rolle i faget. Teori om engelskfaget, samt mulighetene og utfordringene ved å undervise i litteratur på engelsk, danner et bakteppe for forståelsen av informantenes tanker og synspunkter omkring temaet. Til slutt presenteres litteraturlæreren og dens oppgave i kapittel 2.6. Her skisserer jeg ulike kjennetegn på litteraturlæreren og lærerkompetanse, og disse vil, sammen med kriteriene for tilpasset opplæring, være utgangspunktet for analysearbeidet i kapittel 4.

3. Metode

I det følgende vil jeg først gjøre rede for oppgavens design, utvalg av informanter og materiale, og deretter oppgavens vitenskapsteoretiske forankring (kapittel 3.2), med størst vekt på hermeneutisk vitenskapsteori som tilnærming (kapittel 3.3). I kapittel 3.4 vil jeg skissere den kvalitative metoden brevmetoden. Dernest vil jeg presentere brevmetoden som intervju, og deretter som narrativ metode, i henholdsvis kapittel 3.4.1 og 3.4.2. Bakgrunnen for denne redegjørelsen er brevmetodens likhet til intervju som innsamlingsmetode, samt berettelse som en universell menneskelig aktivitet og utgangspunkt for hvordan et menneske forstår verden. I kapittel 3.5 vil jeg presentere oppgavens analysestrategier, med fokus på narrativ og hermeneutisk analyse, i henholdsvis kapittel 3.5.1 og 3.5.2, samt forholdet mellom disse to i kapittel 3.5.3. Til slutt vil etiske refleksjoner bli presentert i kapittel 3.6 og oppgavens gyldighet og troverdighet i kapittel 3.7.

3.1 Design, informanter og materiale

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens design, informasjon om informantene samt forklare hvordan jeg innhentet materialet og hvilket omfang materialet hadde. Dette for å gi leseren en oversikt over hvordan innsamlingsarbeidet har blitt gjennomført før jeg presenterer oppgavens metodiske utgangspunkt videre i kapittel 3.

Hvilket antall informanter man trenger for å kunne gi svar på problemstillingen, og hvordan forskeren skal få tilgang til disse informantene, vil alltid være et vesentlig spørsmål i kvalitative undersøkelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) finnes det ikke et anbefalt antall, men det viktigste er at antallet er stort nok til at resultatene kan være overførbare. Antallet avhenger selvfølgelig også av oppgavens problemstilling, samt om forskeren ønsker et bredt eller dypt materiale. Fordi jeg ønsket å fokusere på dybden i materialet valgte jeg å fokusere på få informanter, og brevmetoden bidro til at jeg kunne gå i dybden på det materialet jeg samlet inn.

For å få tilgang til informanter tok jeg i første omgang kontakt med rektorene ved seks av høgskolens partnerskoler. Jeg sendte en e-post (vedlegg 1) hvor jeg presenterte prosjektet og metoden, i tillegg til at jeg la ved anbefalingsbrevet fra lederen for masterstudiet. Av de seks rektorene jeg først tok kontakt med, var det en som svarte. Skolen hadde dessverre ikke

mulighet til å stille med informanter, da de mente metoden var for tidkrevende for dem. De foreslo en annen metode, som for eksempel observasjon, da dette ikke krevde så mye fra lærernes side. Da jeg var avhengig av en form for dialog med mine informanter for å kunne gi et svar på problemstillingen min, ville ikke den foreslåtte metoden kunne hjelpet meg å realisere dette. Jeg takket derfor for tilbakemeldingen, men forklarte at den foreslåtte metoden ikke passet til oppgaven jeg ønsket å skrive.

Jeg forsto ganske raskt at tilgangen til informanter ikke ville bli så enkel som jeg først hadde antatt. Jeg valgte brevmetoden til dels fordi den er lite tidkrevende for forskeren, men også fordi den er lite tidkrevende for informantene. Jeg fikk derimot erfare, både på egen arbeidsplass og i samtale med andre lærere, at metoden var lite kjent blant aktørene i skolen, og at dette kunne være noe av grunnen til den ble sett på som tidkrevende. I andre runde sendte jeg e-post til fem nye rektorer ved høgskolens partnerskoler, men denne gangen utdypet jeg metoden ytterligere for å understreke at det var helt opp til informantene hvordan de ønsket å utforme brevet, så lenge de holdt seg til oppgavens overordnede tematikk. Denne gangen fikk jeg ikke svar fra noen av rektorene jeg tok kontakt med. Jeg endte til slutt derfor opp med å ta direkte kontakt med engelsklærere jeg har blitt kjent med gjennom jobb og praksis, og disse var mer enn villig til å hjelpe meg med å få realisert oppgaven. Jeg sendte dem den samme e-posten som jeg hadde sendt til rektorene, og lærerne presenterte prosjektet for de andre lærerne ved engelskseksjonene. Jeg endte til slutt opp med fire informanter, og informantene jobber ved to ungdomsskoler på Østlandet, men i forskjellige kommuner. Informantene fordeler seg med tre informanter på den ene skolen og en informant på den andre, og alle informantene er kvinner. Jeg avtalte med en av lærerne på hver av skolene at de skulle være kontaktpersoner, og informantene leverte derfor brevene sine til dem slik at anonymiseringen ble ivaretatt.

De lærerne jeg til slutt kontaktet direkte, jobbet på noen av skolene jeg hadde tatt kontakt med tidligere. Det viste seg imidlertid at rektorene aldri hadde informert dem om prosjektet i utgangspunktet. En naturlig antakelse var at dette også kunne være tilfelle ved flere av skolene jeg tok kontakt med, og i etterkant så jeg at jeg enten burde ha fulgt opp e-posten jeg med en telefonsamtale, eventuelt tatt direkte kontakt med engelskseksjonene ved skolene. Et annet alternativ hadde også vært en telefon i forkant av e-posten, slik at rektorene var forberedt på innsamlingsarbeidet på forhånd.

I tabell 1 presenterer jeg informasjon om hvor mange spørsmål som ble stilt i hvert brev, hvor lange brevene var og hvor lang tid det gikk før jeg fikk brevet tilbake etter at forespørselen først var sendt ut til informantene. Som det fremgår i tabellen, har jeg valgt å navngi informantene med utgangspunkt i hovedpersonene fra kjente engelske og amerikanske ungdomsbøker. Jeg har valgt å bruke to fiktive navn som to av informantene oppga som pensum ved skolen de jobbet (Katniss fra ‘The Hunger Games’ og Bella fra ‘Twilight’), mens de andre to navnene (Tris fra ‘Divergent’ og Hazel fra ‘The Fault in Our Stars’) kommer fra bøker som topper listene over de mest solgte skjønnlitterære bøkene for ungdom i England (Goodreads, s.a.) Jeg har valgt å navngi informantene mine på denne måten for å oppnå en nærhet til materialet, samtidig som jeg ivaretar informantenes anonymitet.

Tabell 1: Informasjon om materialet 1

Informanter:	Katniss	Tris	Hazel	Bella
Hvor mange spørsmål ble stilt?	5	5	5	5
Hvor langt var brevet?	2 sider	Ca. 1 side	1,5 side	1 side
Når ble brevet sendt ut og når fikk jeg svar?	Brevet ble sendt ut 05.02.15 og returnert 26.03.15.	Brevet ble sendt ut 05.02.15 og returnert 19.03.15.	Brevet ble sendt ut 05.02.15 og returnert 19.03.15.	Brevet ble sendt ut 05.02.15 og returnert 13.03.15.
Brevet i sin helhet	Vedlegg 3	Vedlegg 4	Vedlegg 5	Vedlegg 6

Som tabellen viser, har rammen for brevene vært det samme, men lengden på svarene samt hvor lang tid det gikk før jeg fikk dem i retur, har variert. Jeg understreket i forespørselen jeg sendte til informantene at det var helt opp til dem hvordan de ønsket å utforme brevene, og felles for alle er at brevet er delt opp med utgangspunkt i spørsmålene. Katniss og Hazel (vedlegg 3 og 5) har i større grad utformet svaret som et brev uten klare skiller, mens Tris og Bella i større grad svarer mer konkret på hvert av spørsmålene (vedlegg 4 og 6). Brevet fra Bella er også i større grad stikkordsbasert, så dette er et tilfelle som jeg helt klart ville hatt et positivt utbytte av å følge opp med et intervju. Jeg fikk dessverre ikke anledning til dette fordi innsamlingsarbeidet tok lenger tid enn først antatt på grunn av utfordringene med å skaffe informanter.

Jeg har i dette kapitlet kort skissert informasjon om informantene og materialet for å på best mulig måte forberede leseren på brevmetoden, analysestrategier, etiske refleksjoner og materialets troverdighet og gyldighet som blir presentert videre i kapittel 3.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien er opptatt av å finne frem til kunnskap om verden, og hvilke kriterier denne kunnskapen bygger på (Gilje & Grimen, 1995, s. 12). I vitenskapsteorien er det ikke kunnskapen i seg selv som er det viktigste, men hvordan man går til veie for å skaffe seg denne kunnskapen. Utgangspunktet for vitenskapen er dermed ikke å skaffe seg kunnskap om verden, men å studere hvilke forutsetninger denne kunnskapen bygger på (s. 19). Vitenskapsteorien kan forstås som en metaforståelse av verden; altså at forskeren forsøker å skaffe seg et overblikk over den verden han lever i, ved å betrakte den utenfra (s. 19).

Hvordan samfunnsforskerne har arbeidet for å komme frem til de ulike forutsetningene å forstå verden på, har variert fra naturvitenskapen på den ene siden, til en forståelse av verden som en sosial sfære på den andre siden (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 32). I de senere årene har forskere innsett at naturvitenskapen alene ikke gir et godt nok bilde av verden slik vi forstår den, og derfor har konflikten mellom naturalisme og positivisme mer eller mindre preget feltforskningen på ulike måter i mange år (s. 33).

På 1800-tallet ble kvalitativ (naturalisme) og kvantitativ (positivisme) forskning sett på som likeverdige, og de fleste forskere behandlet dataene som komplementære (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 33). Etter hvert som statistiske metoder og utspørringsforskning fikk en økende innflytelse på samfunnsforskningen, ble de to tradisjonene sett på som to selvstendige og uavhengige tradisjoner. Positivismen nådde sitt høydepunkt på 1930-40 tallet, og tradisjonens hovedlinjer kan oppsummeres med at naturvitenskapen er modellen for forskningen, hvor logikk er et viktig poeng. Positivismen skal også kunne forklares med universelle lover, som er gyldige i alle relevante sammenhenger. I tillegg skal tradisjonen bygge på et nøytralt observasjonsspråk, hvor fenomenene som undersøkes skal være direkte observerbare, og dermed kunne forstås likt av ulike forskere. Positivismen tar med andre ord ”utgangspunkt i naturvitenskapen, og særlig fysikken som modell” (s. 34).

Som tidligere nevnt fant samfunnsforskerne ut at positivismen alene ikke ga et godt nok bilde av verden slik den ble forstått. Etnografene utviklet derfor etter hvert en ny forståelse

av samfunnsforskningen, hvor forskningens 'sanne natur' ble satt i fokus (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 36). Den nye tradisjonen bygde på mye av det samme som den gjorde på 1800-tallet, men forskerne hadde en annen oppfattelse av naturvitenskapen enn tidligere. I motsetning til positivismen, bør naturalismen studere verden så langt det er mulig i sin naturlige tilstand, og målet med forskningen er å studere de ulike verdenene innenfor sin ramme og i den konteksten den finner sted (s. 36). Videre bygger naturalismen på en forståelse av at verden ikke kan forstås ut ifra direkte observerbare situasjoner og universelle lover, slik som positivismen tar utgangspunkt i. Bakgrunnen for dette er at mennesker handler ut ifra tro, regler og verdier, og verden kan dermed ikke forklares med enkle årsaksforhold (s. 37).

Forskningens primære mål er å gi kunnskap, og hvis forskningen skal være verdifull kan den ikke bare fokusere på å gi kunnskap, men også kunne brukes til å påvirke, forstå eller forandre det man undersøker (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 45). En kritikk mot både positivismen og naturalismen er at begge tradisjonene hevdes å glemme at de er den del av den sosiale verdenen de ønsker å studere, og derfor blir skillet mellom vitenskap og sunn fornuft noe flytende. Begge tradisjonene ønsker å eliminere forskerens innflytelse på materialet, men all forskning er en form for tolkning hvor subjektive forståelser av fenomenet vil prege svarene uansett tradisjon. Naturalistene bygger sine fenomener på ulike filosofiske ideer, som blant annet symbolsk interaksjonisme, fenomenologi og hermeneutikken. Tradisjonene baserer seg med ulike utgangspunkt på at menneskers handlinger ikke kan forklares med et årsak-virkning forhold, men at handlinger baseres på verdier, motiver, tro og regler (s. 37). I min masteroppgave er det den naturalistiske forskningstradisjonen som blir viet plass, og hermeneutikken er den sentrale tilnærmingen. I kapittel 3.3 gjør jeg rede for hermeneutikken som vitenskapsteori, og hvordan hermeneutikken kan ha vært med på å påvirke mitt forskningsarbeid gjennom hermeneutikk som analyseverktøy i kapittel 3.5.2.

I dagens samfunnsforskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Der kvantitative metoder bygger på målbare, kvantifiserbare fenomen, fokuserer kvalitative metoder på å tolke fenomenets naturlige omgivelser (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 17). Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, og valg av metode ble gjort på bakgrunn av et ønske om et nært forhold til fenomenet jeg ønsket å undersøke. Jeg har valgt den kvalitative metoden brevmetoden for å skaffe til veie materialet, og metoden vil bli nærmere redegjort for i kapittel 3.4.

3.3 Hermeneutikk

Etymologisk stammer begrepet fra det greske ordet *hermeneuein*, som knytter seg til både forståelse og fortolkning, uttrykk og oversettelse (Lægroid & Skorgen, 2006, s. 9). Begrepet kan med andre ord sies å ha en tredelt betydning, men de ulike betydningene tillegges ulik vekt. Hermeneutikk kan på den ene siden sies å være knyttet til en kunnskapsrefleksjon om hvordan mening blir til, og på den andre siden knytte seg til metodelære, og hvilke metoder vi kan bruke for å forstå meningen i en tekst (Skrefsrud, 2009, s. 4). I dette kapittelet vil jeg fokusere på hermeneutikk som vitenskapsteori, og som et uttrykk for naturalismen som forskningstradisjon. Hermeneutikken som analyseverktøy vil bli presentert og redegjort for i kapittel 3.5.2.

Som nevnt i kapittel 3.2 er forskningens primære mål å gi kunnskap, men den må også gi mening slik at forskeren er i stand til å forstå eller påvirke fenomenet som undersøkes. Ordet 'mening' er i seg selv noe diffust, og vi sier at alt fra kunst til menneskelige handlinger er meningsfulle. Meningsfulle for hvem og på hvilken måte, er derimot spørsmål som hermeneutikken er ute etter å gi svar på (Gilje & Grimen, 1995, s. 144). Det betyr med andre ord at hermeneutikken "ikke bare blir et rent metodisk verktøy til å forstå f. eks. en tekst, men også reiser det mer grunnleggende spørsmålet om hvordan vi kan få en gyldig tolkning" (Skrefsrud, 2009, s. 4).

Ulike teoretikere forklarer hermeneutikken som vitenskapsteori på ulike måter. Jeg vil først kort skissere den klassiske hermeneutikken, og deretter en mer moderne forståelse av hermeneutikk som utgangspunkt for økt kunnskap om et fenomen slik jeg forstår og anvender den i min masteroppgave.

Den klassiske hermeneutikken knytter seg til teoretikere som Schleiermacher og Dilthey. I begge forfatterskap problematiseres tanken om at tolkerens og forfatterens utgangspunkt er likt, med bakgrunn i at tolkeren ofte er situert i en annen tid enn forfatteren var på det tidspunktet teksten ble til i (Skrefsrud, 2009, s. 4). Utfordringen med tolkning av et fenomen, f. eks. en tekst, blir derfor at teksten i seg selv har en mening og et budskap, og denne meningen eller budskapet er mest sannsynlig noe helt annet enn hva tolkeren fra en annen tid leser ut av den samme teksten (s. 5). Ifølge Schleiermacher er hermeneutikkens viktigste oppgave å synliggjøre forfatterens opprinnelige mening med teksten, og dette uttrykker Skorgen (2006) på følgende måte:

For å oppnå en adekvat forståelse av tekstens tale er det altså nødvendig å ha kjennskap til det allmenne grammatiske språkssystemet. Grammatisk utlegning innebærer for Schleiermacher ikke bare å lese og fortolke tekstens enkelte bestanddeler i lys av den sammenhengen de står i, men også å forstå teksten historisk, altså ut fra språkfølelsen til den historiske forfatteren og hans publikum. (s. 95)

Med den klassiske hermeneutikken som utgangspunkt for konstruksjon av kunnskap blir derfor kjennskapet til forfatteren og forfatterens historie det viktigste elementet for å forstå et fenomen slik det opprinnelig var tenkt og på egne vilkår, fordi dersom leseren ikke kjenner forfatteren og hans tid, vil dermed heller ikke leseren kunne gripe meningen med teksten, men ender nødvendigvis i feiltolkninger” (Skrefsrud, 2009, s. 5). I likhet med Schleiermacher vektlegger også Dilthey forholdet mellom tolkeren og teksten, men det viktigste i hans filosofi er forholdet mellom dagens leser og den historiske epoken som teksten ble til i (s. 7). Oppsummerende kan vi si at den klassiske hermeneutikken vektlegger veien via den sosiale og historiske rammen for teksten som avgjørende for hvordan den forstås. Dagens moderne hermeneutikk stiller derimot spørsmål ved en slik forståelse, blant annet fordi ikke alle tekster kan sies å ha oppstått i et spesielt historisk perspektiv eller med en bestemt enkeltforfatter. Videre problematiseres også forholdet mellom tolkeren og teksten fordi ”i hvilken grad er det mulig for tolkeren å gå ut av sin egen historiske kontekst for så å tre inn i en annen kontekst? (s. 9). Gadamer er en av filosofene som problematiserer et historisk perspektiv på forholdet mellom tolker og tekst, og hans sitat ”ethvert møte med et kunstverk ... [er] et møte med oss selv” (Lægneid og Skorgen, 2001, s. 137) understreker nettopp dette. Forståelsen av et fenomen vil alltid være subjektiv, og vi vil aldri møte noe forutsetningsløst, noe som også Skrefsrud (2009) understreker i følgende sitat:

I møte med en [tekst] vil nemlig forskeren allerede på forhånd ha en viss forståelse av hva teksten handler om, det kan være en generell forståelse av hovedbudskapet i teksten, eller en forhåndsoppfatning av en bestemt saksfremstilling i teksten. I lys av denne forforståelsen vil forskeren velge seg et teoretisk begrepsapparat som han eller hun mener vil kunne belyse det man på forhånd antar at teksten sier noe om. (s. 13)

Den moderne hermeneutikken ser med andre ord på forskerens subjektive forforståelse som et utgangspunkt for konstruksjon av mening omkring et fenomen. Forskerens forforståelse vil alltid være utgangspunkt for hvordan et fenomen kan forstås, allerede før forskningen har begynt, med utgangspunkt i personlige, sosiale og kulturelle holdninger og opplevelser. Med hermeneutikken som analyseverktøy blir det for forskerens vedkommende viktig å synliggjøre disse forforståelsene i arbeidet med materialet som analyseres, slik at forforståelsen ikke sees på som en begrensning, men som en vei til en økt forståelse av et fenomen (Skrefsrud, 2009, s. 12). En slik forståelse av hvordan tolkning foregår kalles den

hermeneutiske sirkel, og jeg vil gjøre rede for hermeneutikken som analyseverktøy og min forforståelse i kapittel 3.5.2.

3.4 Brevmetoden

Brevmetoden er en forholdsvis ny metode i forskningssammenheng, og få kvalitative studier har hittil bygd på denne (Sjøbakken, 2012, s. 131). En beslektet metode, og som det foreligger mye forskning på, er lærerloggen. Felles for begge metodene er at de krever en viss grad av skrivekyndighet, og at metodenes gyldighet avhenger av informantenes evne til å uttrykke seg skriftlig (s. 131). Brevmetoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, og metoden går ut på å invitere informantene til å dele sine tanker og erfaringer i et brevformat. Informantene velger selv hvordan de vil utforme brevet, men forskeren legger føringer for hva brevet skal inneholde ved å stille ett eller flere overordnede grunnspørsmål (Berg, 1999, s. 174). Berg (s. 174) understreker også at for at metoden skal være vellykket, kreves det en grad av motivasjon og engasjement hos informantene.

Brevmetodens fordeler i forhold til et intervju, er blant annet at den er enkel å administrere. Så fort brevene er overlevert, er datainnsamlingen i utgangspunktet avsluttet. I tillegg kan det stilles spørsmål som krever noe lengre betenkningstid enn hva som er mulig ved et intervju. Å skrive brev er i tillegg et globalt fenomen, og de aller fleste har skrevet ett, og kjenner derfor til sjangeren. Brevsjangeren åpner også for stor frihet og påvirkning fra informantenes side (Berg, 1999, s. 174; Sjøbakken, 2012, s. 131). Utfordringene ved metoden er i størst grad knyttet til hvorvidt informantene evner å uttrykke seg skriftlig. Sjøbakken (s. 125) stiller i forlengelsen av dette spørsmål om alt kan skriftliggjøres, og spørsmålet bygger på det Polyani (Mitchell, 2006, s. 70) kaller *tacit knowledge*. Han hevder at mennesker alltid har mer kunnskap enn det de klarer å formidle, og derfor kan det stilles spørsmål ved hvorvidt svarene man får gjennom å skriftliggjøre erfaringer, er representative svar. For brevmetodens vedkommende blir spørsmål om hva som går tapt ved metoden i forhold til andre metoder interessant, og hvordan forskeren eventuelt kan forhindre dette. Sammenlignet med intervjuer er det mangelen på muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som er den største ulempen, men på en annen side kan metoden kompletteres med intervju for å ha muligheten til nettopp dette (Sjøbakken, 2012, s. 129).

Selv om det finnes lite forskning om brevmetoden som kvalitativ metode, bestemte jeg meg for at det var metoden jeg ønsket å bruke i mitt innsamlingsarbeid. Jeg ønsket en metode

med stor frihet, men som likevel hadde noen faste rammer. Dette behovet kunne jeg også ha tilfredsstilt gjennom et intervju, men fordi jeg ønsket å stille spørsmål som mest sannsynlig ikke kunne besvares med kort betenkningstid, falt valget på brevmetoden (vedlegg 2). For å utforme brevet tok jeg utgangspunkt i et ønske om en åpen dialog mellom informantene og meg selv som forsker. Jeg skisserte kort bakgrunnen for oppgaven, og hva jeg ønsket å finne svar på, i tillegg til en kort beskrivelse av brevmetoden som innsamlingsmetode. Deretter understreket jeg at det var helt og holdent opp til informantene hvordan de ville utforme brevet, men at det viktigste var at de holdt seg til oppgavens tematikk. Til slutt presenterte jeg fem spørsmål som jeg ønsket at de skulle besvare innenfor egne rammer og forutsetninger. I forkant av utsendelsen av brevene, gjennomførte jeg en pilot ved egen arbeidsplass. Dette ga meg muligheten til å endre på utformingen av brevet før innsamlingsarbeidet, og jeg fikk også gode tilbakemeldinger på hva som kunne endres eller legges til. Informantene i piloten ga meg tilbakemelding på blant annet det skrivetekniske, og hvordan jeg kunne formulere meg på en annen måte for at oppgaven skulle bli mer forståelig. I tillegg fikk jeg et innspill om at det også kunne være interessant å vite noe om hvor lærerne eventuelt finner skjønnlitterære tekster, men dette innspillet kom etter at jeg hadde sendt ut brevene slik at jeg ikke rakk å legge det til i brevet. Jeg sendte derfor en mail til kontaktpersonene og ba de formidle spørsmålet videre. Vedkommende som foreslo dette, mente at oppgaven ville kunne motivere lærere i større grad hvis de også fikk tips om hvor det kunne være hensiktsmessig å finne autentiske litterære tekster. Ingen av informantene svarte på spørsmålet om hvor de fant skjønnlitterære tekster.

3.4.1 Brevmetoden som intervju

Metoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, og jeg ønsket i størst grad å fokusere på metoden som intervju. Jeg vil kort skissere bakgrunnen for dette valget.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) beskriver intervju som en interaksjon mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Videre vektlegger de intervjuet som en sosial situasjon, og en arena hvor det utveksles kunnskap mellom deltakerne (s. 23). Et intervju kan kontrolleres med faste rammer, men metoden gir også rom for spontanitet og åpenhet. Intervjueren kan lede svarene inn på avgrensede områder, men også få respons på komplekse og dype temaer (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 349).

Gjennom intervju kan man som nevnt få respons på relativt dyptliggende tematikk, og noen av spørsmålene jeg stilte i brevet åpnet opp for dette. Jeg ønsket å få tak på informantenes mer eller mindre bevisste elementer omkring valgene de tar for elevenes læringsutbytte. ”The interview is best understood in terms of a theory of motivation that recognizes a range of non-rational factors governing human behaviour, like emotions, unconscious needs and interpersonal influences” (Kitwood, referert i Cohen et al., 2007, s. 350). Som vektlagt i sitatet, kan intervju best forstås og tolkes med utgangspunkt i følelser, ubevisste behov og personlig innflytelse, både fra intervjuerens side og fra intervjuobjektet som sådan. Disse faktorene ville forhåpentligvis kunne bidra til å gi svar på min problemstilling om hva som kjennetegner engelsklærere som arbeider med litteratur som metode for tilpasset opplæring.

3.4.2 Brevmetoden som narrativ metode

Fordi brevmetoden er en skriftliggjøring av informantenes erfaringer og tanker, vil jeg i dette kapittelet presentere narrativ teori og metode. Begrepet *narrativ* kommer fra det latinske ordet *gnarus*, som betyr å være bekjent med eller ekspert på, og *narró*, som betyr å fortelle eller skildre. Begrepet handler med andre ord om å dele og skildre kunnskap (Johansson, 2005, s. 41). Et mer allment og hverdagslig synonym til begrepet er *beretelse* eller *fortelling*, og der *narrativ* i størst grad knytter seg til vitenskapelig kunnskap, brukes begrepene *beretelse* eller *fortelling* om mer grunnleggende spørsmål om den sosiale virkeligheten (s. 41). Jeg har som nevnt i kapittel 3.4 valgt å bruke metoden brevmetoden i min masteroppgave. Valget ble gjort med utgangspunkt i et ønske om en metode med stor utøvelsesfrihet, samt muligheten til å få svar på spørsmål som kunne kreve lengre betenkningstid enn hva som er mulig ved et intervju. Selv om det er dybdeintervjuer som i størst grad brukes som kilde til menneskers fortellinger i narrativ forskning, er også blant annet dagbøker, selvbiografier, feltnotater og brev vanlige innsamlingsmetoder (Chase, 2011, s. 424).

Å fortelle er en universell menneskelig aktivitet, og en av de tidligste formene for språklig kommunikasjon. Fortellinger er utgangspunktet for konstruering av kunnskap og tenkning helt fra vi er barn (Johansson, 2005, s. 16). Johansson (s. 16) understreker at ”genom berättelser konstruerar vi och kommunicerar vår uppfattning om världen, oss själva och andra... Och så blir våra berättelser nycklar till kulturella såväl som personliga betydelsesvärldar”. Fortellinger gir derfor struktur og sammenheng i menneskers liv, og det er noe vi gjør daglig for å gjøre livet og verden mer begripelig.

Narrativ metode er som Chase (2011, s. 421) understreker ”still a field in the making”. Forståelsen av fenomenet narrativer, samt hvilke sider av berettelsen som er interessant, varierer ut fra forskerens interesser, og derfor blir også det narrative landskapet flertydig. Generelt sett kan narrativ metode sies å være en underkategori av kvalitativ metode, og det som kjennetegner narrativ metode er det alltid ligger et biografisk aspekt til grunn. Chase forklarer dette på følgende måte:

Narrative inquiry revolves around and interest in life experience as narrated by those who live them. Narrative theorists define narrative as a distinct form of discourse: as meaning making through the shaping of ordering of experience, a way of understanding one’s own or others’ action, of organizing events and objects into a meaningful whole, of connecting and seeing the consequences of actions or events over time. Narrative researchers highlight that we can learn about anything – history and society as well as lived experience – by maintaining a focus on narrated lives. (s. 421)

Narrativ metode brukes ulikt av ulike samfunnsforskere, og metoden kan både være muntlige og skriftlige beretninger. Jeg brukte en metode som er mest brukt blant sosiologer og psykologer, og den metoden innebærer at forskeren ber informantene om å fortelle noe innenfor et spesifikt tema, og man fokuserer på intervjuet som noe personlig, som blant annet personlige fortellinger eller livsberetninger (Johansson, 2005, s. 22). Chase (2011, s. 421) beskriver denne formen for narrativ metode som ‘the story and the life’, og tanken bak en slik tilnærming er fokuset på forholdet mellom menneskers livshistorie og erfaringer. Forskeren lytter til informantenes hverdagslige opplevelser med et ønske om å bidra til nye muligheter innenfor disse opplevelsene. ”The goal of this approach is to work collaboratively with research participants to improve the quality of their everyday experience” (s. 422). I mitt tilfelle ønsket jeg ikke bare å kunne bidra til økt forståelse og refleksjon hos informantene, men også for meg selv og hos andre lærere som ønsket et større repertoar for tilpasset opplæring.

Uansett hvilken tilnærming til det narrative feltet som velges, må forskeren jobbe tett med informantene og deres historie. May (2001) beskriver forskerens rolle i arbeidet med menneskers livsberetninger på følgende måte:

Sociologists need to give the people they study the space to tell stories where they are free to construct meaning within a framework that makes sense to them. It is then the sociologist’s task to unravel this meaning, and give it a sociologic framework – not the other way around. (s. 279)

Gjennom brevmetoden ønsket jeg å undersøke informantenes livsberetninger, med utgangspunkt i noen spesifikke aspekter og perspektiver. Fordi livsberetninger i størst grad

fokuserer på hvordan informantene finner mening i sitt liv med seg selv i sentrum, ønsket jeg heller å fokusere på informantene som profesjonsutøvere i skolen. Spørsmålene jeg stilte gjennom brevmetoden ble derfor ikke formulert veldig personlig, da jeg ikke var ute etter å forstå lærerne i et psykologisk perspektiv. En slik studie overskrider grensen for min kompetanse, og jeg har ingen faglige forutsetninger for å kunne si noe om psykologiske case i så måte.

3.5 Analysestrategier

I det følgende vil jeg presentere hvilke strategier og fremgangsmåter jeg har anvendt for å analysere materialet. Jeg vil først gi en generell presentasjon av det konkrete analysearbeidet av materialet som helhet, og deretter presentere narrativ analyse (kapittel 3.5.1) og hermeneutisk analyse (kapittel 3.5.2), med eksemplifiseringer.

Fordi jeg mottok brevene ved ulike tidspunkt, prøvde jeg å avvete det konkrete analysearbeidet til jeg hadde mottatt alle brevene. Likevel følte jeg et behov for å lese gjennom brevene så fort jeg fikk dem, både fordi jeg var spent på hva slags svar jeg hadde fått, men også fordi analyseprosessen mer eller mindre var i gang i mitt eget hode allerede da jeg sendte ut forespørselen. Jeg leste derfor gjennom hver enkelt brev da jeg mottok det, men jeg noterte ingenting. Det første brevet jeg mottok hadde jeg få forventinger til rent skriveteknisk fordi jeg ikke hadde noe sammenligningsgrunnlag, men etter hvert som brevene kom inn tok jeg meg selv i å sammenligne både utformingen av brevet, samt innholdet. Før jeg gikk i gang med det konkrete analysearbeidet hadde jeg derfor lest alle brevene så fort jeg mottok dem, lest dem i ulike rekkefølger, lest teori, skrevet videre på oppgaven samt lest brevene på nytt.

I underkant av tre uker etter at jeg mottok det første brevet og en uke etter at jeg mottok det siste brevet, gikk jeg i gang med det konkrete analysearbeidet. Da hadde jeg allerede lest alle brevene opptil flere ganger og i ulik rekkefølge, og jeg hadde mer eller mindre startet et analysearbeid i mitt eget hode. Jeg la de fire brevene foran meg på et bord, og leste gjennom hvert av brevene i sin helhet. Deretter leste jeg svarene på det første spørsmålet i alle brevene, og brukte en markeringstusj for å finne frem til hovedessensen i hvert svar. Så tok jeg for meg de resterende spørsmålene på samme måte, samtidig som jeg noterte i marginen hvis det var interessante svar eller ting som knyttet seg spesifikt til tilpasset opplæring, læring i et sosiokulturelt perspektiv eller anerkjennelse. Lærerens tanker omkring disse tre

temaene var helt sentrale for å kunne gi et svar på problemstillingen min, og det var derfor vesentlig å fokusere på disse temaene som overordnet tematikk da jeg analyserte brevene.

Etter å ha lest gjennom hver enkelt brev hver for seg og deretter sammenlignet svarene, leste jeg igjen gjennom brevene hver for seg for å se om jeg kunne komme frem til en spesiell referanse for hvert av brevene. Jeg skjønnte tidlig i analyseprosessen at selv om svarene på mange måter hadde de samme argumentene for hvorfor og hvordan drive litteraturundervisning i skolen, hadde de likevel ulike fokuspunkter. Jeg synes dette var interessant, og valgte derfor å definere en underordnet tematikk for hvert av brevene med utgangspunkt i mine tolkninger av det som sto skrevet. Disse referansene vil bli presentert i kapittel 4.4.1-4.4.4, og oppsummert i 4.4.5.

3.5.1 Narrativ metode som analyseverktøy

Med utgangspunkt i Richardson, gjør Johansson (2005, s. 23) rede for narrativ metode som analyseverktøy. Hun beskriver fem aspekter ved analyse av livsberetninger, og det er spesielt tre av disse som er relevante for mitt analysearbeid. Hun ser på livsberetninger som blant annet selvbiografiske, kulturelle og kollektive fortellinger, og det er disse tre aspektene som er sentrale for denne oppgaven. Jeg ønsket nemlig å undersøke et fenomen som kunne bygge på personlige, kulturelle og kollektive kjennetegn blant informantene.

Josselson og Lieblich (1995) beskriver på følgende måte hvordan forskeren kan bruke narrativ metode som analyseverktøy:

Through narrative, we come in contact with our participants as people engaged in the process of interpreting themselves. We work then with what is said and what is not said, within the context in which life is lived and the context of the interview in which words are spoken to represent that life. We must then decode, recognize, recontextualize or abstract that life in interest of reaching a new interpretation of the raw data of experience before us. (s. ix)

Sitatet understreker hvordan forskeren, gjennom analyse av beretninger, er en del av informantenes refleksjoner omkring seg selv. Gjennom fortellingen må forskeren tolke både det skrevne og uskrevne, og dermed også dekode og rekonstruere kunnskap for å en økt forståelse for informantene og fenomenet som undersøkes.

Generelt kan det antas at en forskningsprosess er en lineær prosess hvor forskeren samler inn data, transkriberer, analyserer, tolker og deretter oppsummerer fenomenet som har blitt undersøkt. I kvalitativ forskning hevdes det derimot at de ulike delene i forskningen glir mer

eller mindre over i hverandre, og at fasene dermed skjer parallelt, slik også hermeneutisk analyse understreker (Johansson, 2005, s. 279). Når en forsker studerer livsberetninger er det derfor naturlig å anta at den analytiske og tolkende prosessen omkring et fenomen fant sted allerede da forskeren, ut fra et viss perspektiv og med en viss forforståelse, utformet problemstillingen og i mitt tilfelle også brevet. Videre skilles det mellom analyse av muntlige og skriftlige beretninger, og fordi jeg skal tolke et skriftlig materiale har jeg valgt følgende utgangspunkt for å analysere materialet:

Forskaren väljer ut delar ur utskrifterna och hoppas över andra, flyttar om, stryker och redigerar, gör referat av vissa delar av berättelserna ... Men väljer ut långa respektive korta citat ... Citat som alla på olika sätt måste kommenteras och tolkas. Vissa svåra frågor som kräver svar är: Hur skall berättarnas röster framställas? Hur skall man göra deras berättelser rättvisa? ... Hur skal mina röstar som forskare respektive person framställas? (Johansson, 2005, s. 283)

I sitatet beskrives forskerens rolle i narrativ analyse, og Johansson (2005, s. 285) skiller videre mellom tre ulike dimensjoner i analysen av livsberetninger; innholdsanalyse, uttrykksmiddel og interpersonell relasjon (s. 286). Det er derimot viktig å understreke at narrativ analyse ikke er én spesifikk analyse, men at denne varierer med utgangspunkt i hva og hvem man studerer, oppgavens formål og hvilken disiplin man tilhører (s. 280). Jeg har valgt ut noen relevante analyse spørsmål fra de ulike dimensjonene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, som jeg kort vil presentere i tabell 2. Disse spørsmålene har vært utgangspunkt for mine analyser av informantenes brev. I tabell 3 svarer jeg på de ulike analyse spørsmålene med utgangspunkt i det innsamlede materialet.

Tabell 2: Aktuelle analyse spørsmål 1

Innholdsanalyse	Uttrykksmiddel	Interpersonell relasjon
Hvilket tema er gjennomgående?	Hvilket perspektiv anvendes i brevet? Hvilken sjanger er berettelsen utformet i?	Hvordan er relasjonen mellom forskeren og fortelleren? Finnes det likheter i informantenes sosiale posisjon (kjønn, alder, utdanning, erfaring) Finnes det konflikter eller misforståelser i samspillet mellom forsker og forteller?

Tabell 3: Svar på analyse spørsmål 1

	Innholdsanalyse	Uttrykksmiddel	Interpersonell relasjon
Katniss	Det gjennomgående temaet i brevet er tilpasset opplæring, med motivasjon som underliggende tematikk.	Informanten skriver fra et lærerperspektiv, men prøver også å få frem elevenes stemme. Brevet er utformet som et brev, men skiller mellom de ulike spørsmålene.	Ingen relasjon mellom forsker og forteller. Alle informantene er kvinner som jobber ved to ulike ungdomsskoler på Østlandet. Katniss har grunnfag engelsk (65 sp), Tris og Hazel har mellomfag engelsk (90 sp) og Bella har hovedfag engelsk (120 sp). Katniss underviser i hovedsak 9. og 10. trinn, Tris og Hazel 8.-10. trinn, mens Bella ikke oppgir på hvilket trinn hun underviser. Misforståelser knyttet til begrepsforståelse i samspillet mellom forsker og forteller blir nærmere presentert i 3.6.
Tris	Det gjennomgående temaet i brevet er tilpasset opplæring, med kommunikasjon som underliggende tematikk.	Informanten skriver fra et lærerperspektiv. Brevet er utformet som svar på et spørreskjema.	
Hazel	Det gjennomgående temaet i brevet er tilpasset opplæring, med didaktikk som underliggende tematikk.	Informanten skriver fra et lærerperspektiv, men prøver også å få frem elevenes stemme. Brevet er utformet som et brev, men skiller mellom de ulike spørsmålene.	
Bella	Det gjennomgående temaet i brevet er tilpasset opplæring, med emosjonell verdi som underliggende tematikk.	Informanten skriver fra et lærerperspektiv. Brevet er utformet som svar på et spørreskjema, med punktvis redegjørelse.	

For å styrke de narrative analysenes troverdighet har jeg valgt å fokusere på noen utvalgte kriterier, herunder *overbevisning*, *innsikt* og *pragmatisk nytte* (Johansson, 2005, s. 315). Det første kriteriet knytter seg til hvorvidt det som kommer frem gjennom analysene faktisk er mulig. For å styrke dette kriteriet er det viktig å inkludere flere sitater og alternative

tolkninger for at leseren skal kunne overbevises. I kapittel 4 inkluderer jeg sitater fra materialet, og jeg prøver å drøfte og vise alternative tolkninger for å på best mulig måte styrke materialets overbevisning. Materialets overbevisning er informantenes subjektive tanker om fenomenet litteraturundervisning, og fordi mine tolkninger naturlig nok vil bli farget av min forforståelse omkring fenomenet, og derfor er det viktig at jeg prøver å belyse situatene fra flere ulike synsvinkler.

Kriteriet om innsikt handler om presentasjonen av berettelsen og analysene knyttet til denne, og om hvorvidt leseren får en økt forståelse og innsikt om sitt eget liv gjennom å lese analysen (Johansson, 2005, s. 315). Formålet med denne oppgaven er at jeg, gjennom analysene og tolkningene av brevene, skal komme frem til eventuelle kjennetegn ved engelsklærere som bruker litteratur som metode for tilpasset opplæring. Videre er ønsket at denne refleksjonen skal bidra til en økt forståelse for litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring for lærere som ønsker å utvide sitt repertoar av arbeidsmetoder for å kunne tilpasse opplæringen for sine elever. Det er ikke gitt at kjennetegnene jeg kommer frem til vil kunne bidra til en økt forståelse for eget liv, men ønsket er at analysene skal bidra til en refleksjon omkring egen praksis. For å sikre dette kriteriet er det viktig å synliggjøre at jeg har valgt å fokusere på én av mange måter å drive tilpasset opplæring på, og at denne måten ikke nødvendigvis er fruktbar for alle. Som beskrevet i kapittel 2.6 handler mange av valgene en lærer står ovenfor om didaktiske valg, og noe som er hensiktsmessig for en elevgruppe trenger ikke nødvendigvis være like hensiktsmessig for en annen. Slike overveielser er en del av lærerens ansvar gjennom profesjonen, og i denne oppgaven ligger fokuset på lærere som gjennom sitt profesjonsansvar har valgt å vektlegge arbeid med skjønnlitteratur som én måte å drive tilpasset opplæring på.

Det siste kriteriet knytter seg til pragmatisk nytte, og handler om hvorvidt analysene kan være utgangspunkt for lignende studier gjennomført av andre. For å oppfylle dette kriteriet må flere forskere se på arbeidet som nyttig, og jeg må gjennom beskrivelser av tolkninger, synliggjøre hva som har blitt gjort og gjøre dataene tilgjengelig for at flere skal se på oppgaven som verdifull (Johansson, 2005, s. 316). Som nevnt i kapittel 1.3 er det et stort behov for forskning om litteraturundervisningen i fremmedspråkundervisningen, og jeg håper derfor at denne oppgaven kan bidra til ønsket om forskningsbasert praksis.

3.5.2 Hermeneutikken som analyseverktøy

Historisk sett er hermeneutikken som fortolkningstradisjon like gammel som skriften, og den ble i utgangspunktet brukt til å fortolke bibelen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Eksegetikken var med andre ord utgangspunktet for hermeneutikken, og tolkningen gikk ut på å studere bibelen både som del og helhet for å få en større forståelse for den. Argumentet var at enkeltdelene i bibelen kun kunne forstås i tilknytning til bibelen som helhet, på lik linje som at bibelen som helhet kun kunne forstås ut fra delene. Denne type alternering fikk etter hvert navnet *den hermeneutiske sirkel*, og den har blitt utgangspunkt for den hermeneutiske fortolkningstradisjonen (s. 193). Med bakgrunn i Heidegger, beskriver Gadamer (2010) den hermeneutiske sirkelen som et forhold mellom fenomenets utsagn på den ene siden og tolkerens forståelse på den andre siden, og skisserer forholdet på følgende måte:

Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt førsteutkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen. (s. 303)

Forståelsen av den hermeneutiske sirkelen er ikke entydig, og det finnes flere ulike forståelser av den. Jeg skal kort skissere den *objektiverende* hermeneutiske sirkel og deretter den *aletiske* hermeneutiske sirkel som utgangspunkt for mitt analysearbeid. Selv om sirklene fokuserer på ulike fenomen, er det at de fremstiller et dialektisk forhold mellom polene det som er felles ved dem.

Sirkelen som presenterer et dialektisk forhold mellom del og helhet, kalles den objektiverende hermeneutiske sirkel, og Emilio Betti sees på for å være den fremste filosofen innenfor denne retningen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 215). Forskeren alternerer suksessivt mellom del og helhet for å en dypere forståelse av begge delene, både sammen og hver for seg (s. 194). Objektiv hermeneutikk skiller mellom et forskende subjekt og et utforskende objekt, og kan med andre ord sies å uttrykke at det finnes en objektivitet i forskningen, selv om denne objektiviteten i stor grad er relativ (s. 198). Den aletiske hermeneutiske sirkelen stiller seg på annen side ikke like overraskende til subjekt-objekt tanken, og mener derfor at det ideelt sett bør finnes et skille. Heidegger og Gadamer er to av filosofene som underbygger en slik eksistensiell hermeneutikk, med begreper som ”vara i världen” og ”tillhörighet” som svært sentrale (s. 239). Mennesket er allerede i verden, og kan

derfor ikke objektivisere seg fra den verdenen som det skal forskes i (s. 240). Aletisk hermenutikk oppløser dermed forholdet mellom subjekt og objekt, og ser på tilknytningen mellom et subjektiv tenkende menneske og objektiv virkelighet. I den sirkelen alterneres det ikke mellom del og helhet, men mellom forforståelse og forståelse, men det er viktig å understreke at sirklene er komplementære snarere enn det motsatte (s. 201).

En grunntanke i hermeneutikken er at forskeren alltid forstår noe med utgangspunkt i seg selv. De verdier, holdninger, erfaringer og følelser som vi har i oss, vil alltid være med på å påvirke hvordan vi forstår og tolker omverdenen. Ifølge Gilje og Grimen (1995, s. 150) møter vi aldri verden forutsetningsløst, og alt vi møter som vi ser på som uforståelig, er alltid uforståelig med utgangspunkt i de forutsetningene vi bringer med oss inn i møtet. Forståelse er med andre ord helt sentralt innenfor hermeneutikken, og den tyske filosofen Heidegger (1996) hevder at vår forståelse alltid vil være med på å bygge vår eksistens. Han uttrykker denne eksistensen og 'væren' på følgende måte:

Beings can be determined in their being without the explicit concept of the meaning of being having to be already available ... It is true that "being" is "presupposed" in all previous ontology, but not as an available *concept* – not as the sort of thing we are seeking. "Presupposing" being has the character of taking a preliminary look at being in such a way that in the basis of this look beings that are already given are tentatively articulated in their being. This guiding look at being grows out of the average understanding of being in which we are already involved *and which ultimately belongs to the essential constitution of Da-sein itself.* (s. 8)

Heidegger understreker derfor at mennesket allerede har en forståelse ved at vi allerede eksisterer i verden. Han hevder dermed at vi har arvet en forståelse som vi aldri kan fri oss helt fra fordi vi allerede eksisterer, og Gadamer utvikler Heideggers påstand ved at han stiller spørsmål ved hvilken rolle vår eksistens har for våre forutsetninger for forståelse. Gadamer (2010, s. 305) kaller slike forutsetninger for forforståelser, og knytter seg til tanken om at et menneske aldri møter verden nakent, men med visse ideer om hva vi skal se etter, med utgangspunkt i det vi allerede har i oss. Videre beskriver han utfordringen med forskerens forforståelse på følgende måte:

Det noen sier til meg, enten det er i en samtale, et brev, en bok eller på et annet vis, har jo tvert imot som sin forutsetning at det er den andres og ikke min oppfatning som blir formulert, og at min oppgave er å forstå denne oppfatningen, uten at jeg behøver å dele den. Men denne forutsetningen er ingen betingelse som letter forståelsen, men tvert imot noe som gjør den vanskeligere, ettersom de egne foroppfatningene som bestemmer min forståelse, kan forbli helt ubemerkede. (Gadamer, 2010, s. 305)

En forståelse vil med andre ord alltid kunne bli problematisk fordi et fenomen ikke gir mening for oss eller fordi meningen strider mot våre forventinger, og spørsmålet blir derfor hvordan forskeren kan unngå å bli farget av egne foroppfatninger eller forforståelser. På en annen side er det viktig å anerkjenne egne oppfatninger og forståelser av et fenomen, men det vesentlige er at forskeren ikke holder fast ved disse slik at han misforstår den helhetlige meningen. Gadamer (2010) understreker dette på følgende måte:

Det er jo ikke slik at vi må glemme alle våre foroppfatninger om innholdet og alle våre egne oppfatninger når vi hører på noen eller går på en forelesning. Det eneste som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger. Denne åpenheten forutsetter imidlertid at vi relaterer oss til den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger, eller relaterer oss selv til den andres oppfatning. (s. 305).

Forskeren må derfor være åpen for egne oppfatninger og forståelser, men i tillegg også kunne relatere seg til den andre og fenomenet som undersøkes. Først da kan fenomenet ”fremstå i sin annerledeshet og dermed få muligheten til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger” (Gadamer, 2010, s. 306).

Jeg har valgt å skissere hermeneutikken som fortolkningstradisjon fordi den i stor grad har påvirket mitt forskningsarbeid. Jeg ønsket å studere et fenomen som for min del, både som privatperson og profesjonsutøver, lå meg nært. Jeg måtte underveis i forskningsarbeidet aktivt reflektere over mine egne forforståelser, og på best mulig måte sørge for at disse ikke ville påvirke forskningsarbeidet i alt for stor grad. Utfordringene for denne oppgaven var derfor at tolkningene mine kunne bli for subjektive, og hvordan leseren kunne vite at det jeg fant gjennom analysen faktisk fantes i materialet og ikke bare i mitt hode. I mine tolkninger ble den objektiverende og aletiske sirkelen brukt komplementært for å forstå litteraturundervisning som en del av en større helhet, og for å være bevisst min forståelse av fenomenet. Jeg skal kort skissere tre prinsipper som var viktige for meg i analysearbeidet for å best mulig kunne skaffe et troverdig materiale. Prinsippene bygger på Smidts (1989) studie av litteraturarbeid i den videregående skole:

- 1) Jeg må ta hensyn til egen rolle i forskningen – både som lærer og som intervjuer
- 2) Jeg må legge frem materialet på en slik måte at leseren har mulighet til å også gjøre egne tolkninger
- 3) Jeg må være mistenksom overfor egne tolkninger, og sørge for at resultatene fra analysen legges frem som tolkninger og ikke påstander

I det følgende vil jeg skissere mine refleksjoner omkring disse tre spørsmålene, for å synliggjøre for leseren hvilken forforståelse av fenomenet som ligger til grunn for de tolkningene jeg gjør i kapittel 4.

Det første prinsippet knytter seg til min rolle, både som forsker og som yrkesutøver. Denne oppgaven ble til med utgangspunkt i et fenomen som jeg selv arbeidet mye med og som jeg så på som en utmerket måte å drive tilpasset opplæring på. Jeg hadde dermed allerede, lenge før jeg begynte å skrive, ganske klare tanker om hva jeg ønsket å få ut av en slik oppgave. Jeg visste at jeg ønsket å undersøke metoden litteraturundervisning, men var usikker på om en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming ville være den beste. Etter hvert som jeg begynte å lese mer teori og andre type lignende studier, falt rammene omkring oppgaven på plass. Jeg ønsket ikke å skrive for å generalisere, jeg ønsket å gå i dybden hos noen få informanter for å se om, og hva, jeg og andre kunne lære av dem. Oppgavens betydning for meg som yrkesutøver har med andre stor verdi, men jeg måtte på den andre siden, i den grad det er mulig, objektivere meg for å ta hensyn til forskerrollen. Jeg hadde, og har, naturlig nok mine tanker om hvorfor *jeg* mener arbeid med litteratur er en utmerket måte å drive tilpasset opplæring på, og jeg hadde derfor et mer eller mindre bevisst ønske om at informantenes svar skulle reflektere mine tanker, men som forsker måtte jeg også på forhånd være innforstått med at svarene jeg fikk ikke nødvendigvis stemte overens med mine tanker. Utfordringen ble derfor å la informantenes svar være styrende for oppgaven, uten å påvirke for mye med min forforståelse. Dette har jeg prøvd å etterstrebe ved å la brevene være utgangspunkt for analysene gjennom en presentasjon og drøfting av hvert enkelt brevts individuelle referanse, i kapittel 4.4.1-4.4.4.

Det andre og tredje prinsippet knytter seg i stor grad til analysene av funnene og presentasjonen av disse. Som nevnt i forrige avsnitt hadde jeg, om enn noe ubevisst, en oppfattelse av hva slags svar jeg ville få. Denne oppfattelsen endret seg etter hvert som jeg mottok og leste brevene, og de endret seg mer eller mindre hver gang jeg leste brevene på nytt. I kapittel 3.5 beskrev jeg konkret hvordan jeg analyserte materialet, og hvordan tolkningene mine av svarene endret seg etter hvert som jeg leste brevene, skrev på oppgaven og leste mer teori, noe som også harmonerer med det Gadamer (2010, s. 303) uttrykker omkring forståelsen av den hermeneutiske sirkelen og hermeneutisk fortolkningstradisjon. Jeg har valgt å i stor grad inkludere sitater fra materialet for at leseren også kan gjøre egne tolkninger, og jeg har også prøvd å være kritisk til egne tolkninger slik at de fremstår som tolkninger og ikke som påstander. I tillegg til å gjengi sitater fra materialet, inkluderer jeg

også brevene i sin helhet som vedlegg slik at leseren også har mulighet til å lese de autentiske brevene. På den måten sikrer jeg også oppgavens gyldighet og troverdighet. Det er heller ikke sikkert at mine tolkninger stemmer overens med det informantene ønsket å uttrykke, og derfor er det viktig å synliggjøre at tolkningene er mine subjektive tolkninger med utgangspunkt i min forforståelse.

3.5.3 Forholdet mellom narrativ og hermeneutisk analyse

Jeg vil kort skissere forholdet mellom narrativ og hermeneutisk analyse for å redegjøre hvordan disse to analyseverktøyene blir brukt adskilt for å tolke et materiale, men også komplementært for å få en økt forståelse av fenomenet jeg ønsket å undersøke.

Narrativ analyse knytter seg til en større tradisjon om studiet av beretninger. Som nevnt i kapittel 3.5.1 finnes det ikke en entydig forståelse av narrativ analyse, men at valg av analyseverktøy og fremgangsmåte knytter seg til forskeren og forskningens formål. Hermeneutisk analyse er en av måtene å studere beretninger på, og knytter seg til meningstolkning. Narrative analyser knytter seg i størst grad til det faktiske analysearbeidet av materialet som finner sted når materialet først er tilgjengelig. Det hevdes likevel at i all kvalitativ forskning så er det naturlig å anta at den analytiske prosessen fant sted allerede da forskeren, med en viss forforståelse, utformet prosjektet. I narrativ analyse av skriftlige beretninger må forskeren tolke både det skrevne og uskrevne, og videre også rekonstruere kunnskap for å få en økt forståelse for fenomenet som undersøkes. For at en slik rekonstruksjon av kunnskap og tolkning av et fenomen skal bli mulig, er det den hermeneutiske vektleggingen av hvordan forforståelse og fordommer påvirker forskeren som blir vesentlig (Johansson, 2005, s. 289).

Hermeneutikk som analyseverktøy knytter seg til forskerens forforståelse og fordommer. Som nevnt i kapittel 3.5.2 vil forskerens forforståelse og fordommer påvirke forskningen allerede før den har startet. I mitt tilfelle hadde jeg tidlig i masterstudiet en tanke om hva jeg ønsket å undersøke, med utgangspunkt i et subjektivt interessefelt. Etter hvert som oppgaven ble til var det også min forforståelse av fenomenet som var utgangspunktet for både valg av informanter, metode og teoriforankring. Jeg hadde i forkant av masteroppgaven ganske klare tanker om hvor jeg ønsket at oppgaven skulle ende opp, med utgangspunkt i mine egne tanker omkring fenomenet. Etter hvert som jeg arbeidet med oppgaven var det en veksling mellom min forforståelse, oppgavens teoretiske forankring og brevene jeg analyserte, og det

er denne alterneringen mellom delene som kjennetegner den hermeneutiske sirkelen. Skrefsrud (2009) beskriver dette på følgende måte:

Arbeid med teoritekstene kaster lys over analysetekstene, og arbeid med analysetekstene kaster lys over teoritekstene, det være seg både i forståelsen og utvalget av disse. Dermed er det altså ulike hermeneutiske sirkler i sving, i forholdet mellom forskeren og teoritekstene og i forholdet mellom forskeren, [analysetekstene] og teoritekstene. (s. 13)

Narrative analyser kan oppsummerende forstås å være en overordnet måte å tolke et materiale på, men den hermeneutiske sirkelen som analyseverktøy vil alltid være utgangspunktet for de narrative analysene. I mitt tilfelle handler dette om forholdet mellom min forforståelse av et fenomen, hvordan oppgaven var tenkt, har utviklet seg og blitt til samt tolkningene av berettelsene, som har vært utgangspunkt for refleksjonen omkring fenomenet.

3.6 Etske refleksjoner

Målet med all forskning er å komme frem til en eller annen form for sannhet, men det betyr ikke at andre verdier og overveielser bør vike for ønsket om sannhet for enhver pris (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 293). Etske problemstillinger er en av disse overveielsene, og som i alle andre former for menneskelig aktivitet må etske utfordringer tas hensyn til. For forskeren innebærer dette at han eller hun bør være bevisst på og ha reflektert rundt de etske problemstillingene som kan oppstå, før forskerrollen inntas (s. 293). For meg som forsker var det viktig at jeg synliggjorde de etske aspektene ved oppgaven, og at jeg diskuterte disse åpent slik at leserne var kjent med dem. På en annen side måtte jeg også ta hensyn til hva jeg selv ønsket å få ut av denne oppgaven. Jeg måtte med andre ord ta hensyn til informantenes verdier på den ene siden, og oppgavens målsetting på den andre. Dette er ifølge Hammersley og Atkinson (s. 315) en av forskerens oppgave, nemlig ”å forsøke å opptre på en måte som er etsk akseptabel, samtidig som han eller hun må ta hensyn til sine målsettinger, sammenhengen som forskningen utføres i, og verdier og interesser til de menneskene som er involvert”. Jeg vil i det følgende presentere mine refleksjoner omkring fire etske problemstillinger som jeg så på som de viktigste både med hensyn til informantene og til oppgavens målsetting.

Den første problemstillingen dreide seg om hvorvidt informantene fikk muligheten til å gi et informert samtykke til forskningen. Informantenes personalia var ikke relevant for oppgaven, og derfor etterstrebet jeg et distansert forhold til dem jeg ønsket å undersøke. Det

var kontaktpersonen ved hver av skolene som tok kontakt med aktuelle informanter, og som informerte dem om prosjektet. Jeg hadde formulert oppgavens målsetting og metode i brevet jeg overrakte til kontaktpersonene, men fordi jeg ikke hadde noen direkte kontakt med informantene fikk de ikke muligheten til å stille meg noen spørsmål. Jeg åpnet selvfølgelig opp for at kontaktpersonen kunne videreformidle eventuelle spørsmål, men ingen av informantene benyttet seg av dette. Det kan tenkes at de på den ene siden ikke hadde noen spørsmål til prosjektet, men på en annen side kan det hende at spørsmålene ville dukket opp dersom de hadde fått muligheten til å snakke med meg direkte. Jeg informerte heller ikke om alle aspektene ved prosjektet, til dels fordi brevet ville blitt for omfattende, men også fordi jeg ikke selv var helt sikker på hvilken retning arbeidet ville ta. Det hevdes at mennesker som skal studeres bør få så nøyaktig og utfyllende informasjon som overhodet mulig for å kunne gi sitt samtykke (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 294), og dette prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å etterstrebe. Jeg understreket også i e-posten (vedlegg 1) jeg sendte ut at deltakelse i prosjektet var frivillig, og at samtykket når som helst kunne trekkes tilbake uten at de måtte oppgi noen grunn.

Den andre problemstillingen som dukket opp knyttet seg til hensynet til informantenes privatliv. Noen av spørsmålene jeg stilte i brevet var av en slik art at det for noen av informantene kunne oppfattes som for personlig, og det var ikke nødvendigvis slik at informantene ønsket at jeg skulle få innsikt i dette. Det kan diskuteres hvorvidt refleksjoner omkring didaktiske valg i klasserommet er av privat eller offentlig karakter, men dette er igjen personavhengig. Jeg måtte derfor ta høyde for at noen av informantene ikke ville åpne seg helt og holdent på alle områdene jeg ønsket å undersøke. Jeg understreket derfor i brevet at det ikke finnes et fasitsvar på det jeg ønsket å undersøke, og det viktigste var at informantene, gjennom et brev, skrev om erfaringer og tanker fra sitt ståsted. Det var i tillegg helt opp til informantene hvordan de selv valgte å utforme brevet, men at det viktigste var at de holdt seg til tematikken om litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring.

Et tredje dilemma omhandlet min evne til å formidle mine tolkninger av materialet jeg samlet inn. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996, s. 310) bør en forsker unngå å publisere ting som kan skape problemer eller bekymringer for de menneskene man har studert. I tillegg så må også forskeren bestemme seg for å la være å publisere data som er relevant for forskningen, men som ikke kan deles ut fra etiske begrunnelser. Jeg måtte derfor hele tiden reflektere over materialets relevans, samt ta hensyn til informantenes privatliv. Som nevnt i kapittel 3.5.2 var også en av utfordringene ved oppgaven at mine tolkninger ble for

subjektive. En annen utfordring ved feltarbeid er forholdet mellom nærhet og distanse, og fordi kvalitativ forskning knytter seg til mellommenneskelige relasjoner, må man balansere dette forholdet for å på den ene siden ta hensyn til informantene, men også til forskningen på den andre siden (Vedøy, 2008, s. 165). For min del faller jeg mellom to stoler ved å være både forsker og lærer, og disse rollene samsvarer ikke alltid under feltarbeidet. Som forsker, og med hensyn til oppgaven, ønsket jeg et større engasjement fra informantenes side, men som lærer, og med hensyn til informantene, hadde jeg også stor forståelse for hvordan enda en ekstra arbeidsoppgave kan oppleves i en ellers så hektisk lærerhverdag.

I tillegg stilte jeg gjennom brevet flere spørsmål som omhandlet begreper som jeg ikke hadde noen bakgrunn for å anta at alle informantene tolket likt. Hva informantene selv legger i begrepene litteratur, tilpasset opplæring, anerkjennelse og inkludering ville i aller høyeste grad påvirke hvordan de svarte på spørsmålene jeg stilte. Fordi jeg ikke fikk muligheten til å kartlegge hva informantene selv la i termene i forkant av undersøkelsen, ble også utfordringen med å formidle egne tolkninger av informantenes nedskrevne tanker, en av utfordringene jeg hele tiden måtte være bevisst. Det ble derfor viktig for meg å understreke i analysearbeidet at jeg i utgangspunktet var mistenksom ovenfor egne tolkninger, nettopp fordi mine tolkninger automatisk ville bli farget av min forståelse av begrepene, uavhengig av hvordan informantene forsto begrepet da de svarte på brevet. En slik utfordring oppsto da jeg tolket to av informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring som smal. Det oppsto derfor en konflikt mellom informantens svar og mine tolkninger av svaret. Fordi jeg automatisk legger en bred forståelse til grunn, ville jeg ikke kunne formidle en god nok fremstilling av informantens svar på grunn av manglende korrespondens mellom informantens og min tolkning. Det ble derfor viktig å synliggjøre denne manglende korrespondens i analysene, slik at leseren kunne legge sine egne tolkninger til grunn for forståelsen av informantenes ytringer.

Den siste etiske problemstillingen jeg ønsker å presentere knyttet seg til anerkjennelse. På den ene siden ønsket jeg å undersøke hvordan litteraturlæreren mener arbeid med litteratur i klasserommet kan bidra til anerkjennelse, og på den andre siden ønsket jeg å innta en anerkjennende rolle ovenfor informantene mine. Gjennom problemstillingen min ønsket jeg å finne kjennetegn på lærerne som velger å bruke litteratur fremfor læreboka. Jeg ønsket med andre ord å undersøke om det var noe disse lærerne hadde felles som gjorde at de valgte å bruke litteratur som metode for tilpasset opplæring. Hovedpoenget i anerkjennelsesteorien er derimot ulikhetene blant mennesker, og at disse ulikhetene anerkjennes som en del av et

felleskap. Man er opptatt av diversiteten mellom mennesker, og man ser på denne diversiteten som en berikelse for det sosiale fellesskapet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 19). Allerede her oppsto det et dilemma mellom oppgavens målsetting på den ene siden og anerkjennelse på den andre siden, nettopp fordi jeg gjennom begrepet 'kjennetegn' ønsket å komme frem til noe informantene hadde felles. I begrepet kan det legges ord som likhet, fellestrekk eller særtrekk – ord som alle vektlegger at noe eller noen er 'like'. I et anerkjennelsesperspektiv er ulikhetene sentrale, og jeg måtte derfor være åpen for at materialet ikke ville gi meg noen kjennetegn overhodet. Jeg ønsket ikke at oppgaven skulle være en oppskrift på 'den gode læreren', ei heller plassere informantene innenfor en spesifikk ramme. Jeg ønsket rett og slett å utvikle egen og leserens forståelse av litteraturundervisning som metode, gjennom å avdekke eventuelle kjennetegn hos de lærerne som lykkes med det. På den måten ville jeg kanskje kunne motivere til refleksjoner omkring de pedagogiske valgene som finner sted i klasserommet.

3.7 Oppgavens gyldighet og troverdighet

Jeg har tidligere i kapittel 3 gjort rede for oppgavens styrker og svakheter gjennom utvalg av informanter, oppgavens vitenskapelige forankring, hermeneutikk som vitenskapsteori, brevmetoden, analysestrategier og gjennom etiske refleksjoner. Jeg vil derfor i dette kapittelet kort skissere begrepene gyldighet og troverdighet, og deretter presentere gyldigheten og troverdigheten i oppgaven som helhet.

Det finnes flere ulike former for gyldighet og troverdighet, og i forskningssammenheng kan man aldri helt fjerne momentene som truer disse kriteriene for validitet og reliabilitet. På en annen side kan man bevisstgjøre leseren på de truslene som har oppstått, og på den måten kunne sikre gyldigheten og troverdigheten i større grad (Cohen et al., 2007, s. 133). *Gyldighet* er en viktig del av kvalitativ forskning, og kan forstås som forskningens validitet. Hvis et forskningsarbeid blir sett på som ugyldig, vil det også bli sett på som verdiløst. Det er flere ulike aspekter som kan bidra til at et forskningsarbeid blir sett på som ugyldig, og det er heller ikke mulig å oppnå fullstendig gyldighet i forskningen. Likevel er det noen kriterier som bør etterstrebes og som kan bidra til en større gyldighet. I kvalitativ forskning er det spesielt materialet og forskningens "honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approach, the extent of triangulation and the disinterestedness or objectivity of the researcher" (s. 133) som er avgjørende for forskningens gyldighet og validitet.

Materialets dybde og omfang samt informantenes ærlighet og forskerens objektivitet, blir derfor avgjørende for om materialet er gyldig i forskningssammenheng. Sistnevnte faktor vil alltid være en trussel for oppgavens gyldighet fordi forskeren i kvalitative studier alltid vil være en del av den verdenen som blir studert. Forskeren kan derfor aldri objektivere seg ovenfor forskningen, og derfor blir synliggjøringen av egen forforståelse og tolkninger minst like viktig som å synliggjøre informantenes perspektiver (s. 134).

Troverdighet knytter seg til spørsmål om forskningens reliabilitet, og begrepet reliabilitet varierer i kvantitative og kvalitative undersøkelser. I kvantitativ forskning er troverdighet et synonym for pålitelighet, koherens og muligheten for å gjennomføre forskningen over tid, med de samme instrumentene og informantene (Cohen et al., 2007, s. 146). Troverdighetens hovedpoeng i kvantitativ forskning handler med andre ord om at hvis forskeren gjennomfører et forskningsarbeid på en tilnærmet lik gruppe informanter og i en lignende kontekst, så vil forskeren få de samme svarene, og resultatene kan derfor sies å være pålitelige. I kvalitativ forskning kan troverdighet forstås som hvorvidt resultatene er nøytrale, gir sammenheng og troverdighet, har evnen til å understøtte tidligere forskning og er anvendbare og overførbare til andre lignende studier (s. 148). Der kvantitativ forskning anvender replikering som kriterium for troverdighet, understrekes det i kvalitativ forskning at naturalistiske studier ser på mangelen på evnen til replikering som en av unikheterne og egenheten ved forskningen. Det at forskningen ikke kan gjentas med de samme rammene blir sett på som ”their strength rather than their weakness” (s. 148).

I denne masteroppgaven var det naturlig å stille spørsmål ved hvor gyldige og troverdige de funnene jeg gjorde ville være. Som nevnt i kapittel 1.1 er denne masteroppgaven en reaksjon på et stort fokus på resultatstyring i skolen, men den bygger også på et subjektivt interesseområde fra min side. Et argument mot oppgavens gyldighet kan være nettopp det, altså at oppgaven blir for snever og for subjektiv. Jeg har valgt å fokusere på én av mange måter å drive tilpasset opplæring på, men som Smidt (1989, s. 42) understreker så er ”all virkelig god forskning, uavhengig av hvordan den fremføres, god nettopp fordi den oppleves som viktig og relevant i et bestemt vitenskapelig miljø til en bestemt tid fordi forskeren eller forfatteren er personlig engasjert i det han eller hun skriver”.

Jeg håper og tror at mitt personlige engasjement er en styrke, snarere enn en svakhet. Jeg er videre innforstått med at mine informanter, både i form av utvalg og antall, ikke automatisk ville kunne gi et godt nok bilde av fenomenet jeg ønsket å undersøke. Fordi brevmetoden

krever en viss grad av skrivekyndighet (noe det likevel er rimelig å anta at mine informanter har, med utgangspunkt i deres utdanningsbakgrunn), og fordi informantene mest sannsynlig har ulik forståelse av begrepene og spørsmålene jeg ber dem om å skissere, vil heller ikke resultatene kunne gi grunnlag for en generell praksis. På grunn av utfordringene med å skaffe informanter, åpnet det seg heller ingen mulighet for å kunne følge opp brevene med intervju der det var aktuelt, og dette er jo naturlig nok en svakhet ved metoden. I tillegg handler brevene om subjektive inntrykk, og er derfor ikke en pålitelig kilde til rekonstruksjon. På en annen side trenger ikke nødvendigvis dette å være en svakhet, da brevene likevel kan gi verdifull innsikt i lærerens tanker, og materialet vil igjen kunne gi mulighet til å beskrive og forstå lærerens livsverden. Denne forståelsen vil igjen forhåpentligvis kunne gi leseren en økt forståelse for og refleksjon omkring, litteraturundervisning som metode. Videre håper jeg også at resultatene bidrar til en instrumentell verdi for lærere, uavhengig av fagområde, som ønsker et større repertoar av metoder i sin streben etter å tilpasse opplæringen for sine elever.

4. Presentasjon og analyse av materialet

I dette kapittelet vil jeg analysere brevene og presentere materialet med utgangspunkt i teoriforankringen som ble presentert i kapittel 2. Jeg vil først analysere brevene med utgangspunkt i teori om tilpasset opplæring (kapittel 4.1). Deretter vil jeg analysere brevene i lys av tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv (kapittel 4.2) og så med utgangspunkt i tilpasset opplæring som anerkjennelse (kapittel 4.3). I kapittel 4.4 har jeg valgt å presentere analyse av materiale på en litt annen måte enn i kapittel 4 for øvrig. Jeg gjør nærmere rede for dette valget i kapittel 4.4.

Jeg har videre valgt å sitere direkte sitat i kursiv og med linjeavstand 1,15 for å lettere skille mellom informantenes ytringer og mine tolkninger. I analysene drøfter jeg også deler av sitatene, og disse markeres med anførselstegn i løpende tekst. Noen av sitatene blir drøftet flere ganger, men med ulik teoretisk forankring. Dette er fordi flere av ytringene kan sies å omhandle mer enn ett fenomen. Videre har jeg valgt å markere utelatte deler av sitater med tre prikker, og jeg har også valgt å være tro mot materialet ved å sitere direkte, uten å ta hensyn til eventuelle skrivefeil hos informantene. Brevet jeg sendte ut (vedlegg 2), samt informantenes svar i sin helhet (vedlegg 3-6), ligger som vedlegg etter litteraturlisten.

4.1 Tilpasset opplæring

I kapittel 2.1 redegjorde jeg for begrepet tilpasset opplæring, og hvordan begrepet forstås og anvendes i denne oppgaven. Tilpasset opplæring er i utgangspunktet et politisk begrep, og derfor har forståelsen og utføringen av den variert mellom skoler, men også mellom lærere på den samme skolen (Engen, 2010). Det er et økende behov for en felles forståelse av begrepet, hvor læreren tar hensyn til individet, men også fellesskapet. Håstein og Werner (2004) definerer tilpasset opplæring med utgangspunkt i individets behov og ferdigheter, og kan derfor sies å ha en smal forståelse. En bred forståelse knytter seg derimot til skolen som et fellesskap, og dermed også alle tiltak som iverksettes i skolen blant aktørene som er involvert. Engen (2010) uttrykker at en bred forståelse av begrepet med fokus på eleven som en del av sosiokulturell læringsarena, er avgjørende for at elevene skal nå sitt læringspotensial. Videre presenterte jeg noen tegn på hvordan tilpasset opplæring kan sies å være oppfylt, uavhengig av om man legger en smal eller bred forståelse til grunn, samt sentrale kjennetegn på tilpasset opplæring som var spesielt relevante i mitt analysearbeid.

Jeg vil i det følgende presentere mine innsikter omkring tilpasset opplæring i det innsamlede materialet.

I spørsmål nummer 4 (for spørsmålet i sin helhet, se vedlegg 2) stilte jeg spørsmål om hvordan informantene mente at engelsklærere kunne realisere tilpasset opplæring gjennom litteratur utenom læreboka. Jeg oppdaget i etterkant at forståelsen av begrepet tilpasset opplæring varierte både mellom meg og informantene, men også mellom informantene, og svarene jeg fikk på spørsmålet bar derfor preg av dette. Dette er likevel ikke overraskende med utgangspunkt i debatten omkring forståelsen av begrepet, slik som jeg skisserer i kapittel 2.1. Katniss og Hazel brukte begge begrepet *individuell tilpasning* da de svarte på spørsmålet, og ved å fokusere på tilpasset opplæring som noe individuelt kan det tolkes dithen at informantene har en smal forståelse av begrepet. Katniss skriver:

For å få til individuell tilpasning når man skal lese litteratur er det viktig at elevene er gode på å jobbe sjøl.

Videre skriver Hazel:

For å drive individuell tilpasning eller tilpasset opplæring krever det elever som kan jobbe selvstendig, og de har vi ikke så mange av i ungdomsskolen på de to første trinnene.

Og:

Selv de flinkeste vil gjerne være med på timene og er redde de går glipp av noe hvis de skal jobbe individuelt.

Svarene kan derfor tolkes dithen at Katniss og Hazel knytter tilpasset opplæring til individuelt selvstendig arbeid, og dermed har en smal forståelse av begrepet, jamfør Håstein og Werners (2004) definisjon. Katniss avslutter derimot svaret sitt med:

Da tenker jeg det er viktig å lage gode opplegg som favner hver enkelt i en eller annen grad.

Jeg forstår dermed det hun skriver som at forståelsen av begrepet beveger seg mot en bred forståelse, da den brede forståelsen i stor grad knytter seg til varierte arbeids- og undervisningsmetoder innenfor klasserommets rammer, noe også Engen (2010) understreker i sin definisjon hvor han vektlegger ethvert tiltak blant de ulike aktørene i skolen som bidrar til å gi elevene optimale muligheter til å nå sitt lærings- og utviklingspotensial. Jeg tolker videre også Tris' forståelse av begrepet som smal mot bred. Hun skriver:

Vi bruker forskjellige bøker til forskjellige elever for å tilpasse undervisningen ... Oppgavene vi lager blir tilpasset enkelte elever eller mindre grupper av elever.

Hun sier dermed ingenting om selve organiseringen av undervisningen, men gir uttrykk for at metoder, arbeidsstoff og arbeidsmåter varieres for å favne flest mulig elever. Ved å la elevene lese forskjellige bøker, kan sitatet tolkes dithen som et uttrykk for kvalitativ differensiering slik Engen (2010) skisserer det, hvor det tas hensyn til elevenes individuelle og kulturelle forutsetninger ved valg av litteratur.

Med utgangspunkt i materialet tolker jeg derimot Bellas forståelse av begrepet tilpasset opplæring som bred. Bella skriver:

Den litterære teksten gir rom for variasjon i undervisningen. Den inviterer til ulike typer aktiviteter ... Jeg mener at disse aktivitetene kan tilpasses ulike nivåer og behov.

Som nevnt i 2.1 knytter en bred forståelse av begrepet seg til blant annet varierte undervisningsformer, veksel mellom forskjellige oppgaver og aktiviteter samt opplæring innenfor ulike sammenhenger, noe sitatet ovenfor gir uttrykk for. Dette er også i tråd med det Engen (2010) uttrykker omkring optimale betingelser for læring og kvalitativ differensiering. På en annen side er det viktig å understreke at en smal forståelse av begrepet ikke nødvendigvis hindrer optimale læringssituasjoner, nettopp fordi hva som er optimalt vil være subjektivt blant aktørene. Slik jeg forstår det, uttrykker lærerne det som Foros (2010) også understreker; forståelsen av tilpasset opplæring risikerer å havne mellom to stoler fordi læreren på den ene siden skal bidra til å styrke individet, og på den andre siden bidra til å styrke fellesskapet.

I kapittel 2.1 presenterte jeg også tre sentrale kjennetegn på tilpasset opplæring, herunder at eleven lærer fag i tråd med mål som er fastsatt i læreplanen, at de utvikler seg som personer, og at de erfarer et sosialt fellesskap med medelever. Det første punktet har jeg ingen forutsetninger for å kunne gi noe godt nok svar på da jeg bare ser på ett fag og én måte å drive tilpasset opplæring på. I tillegg underviser informantene på ulike trinn ved ulike skoler, og hvilke kompetansemål som er i fokus på hvilket årstrinn vil naturlig nok variere gjennom årsplanen for engelskfaget ved skolene. På en annen side er det naturlig å anta at elevene lærer fag i tråd med de målene som er fastsatt i læreplanen da dette er en del av lærerens profesjon, men likevel er det på ingen måte sikkert at det er det som er tilfelle, slik resultatfokuset jeg presenterte i kapittel 1.1 også peker i retning mot.

Fordi jeg undersøker tilpasset opplæring fra et lærerperspektiv, er det ikke mulig å gi et konkret svar på om eleven utvikler seg som person. Det informantene derimot har gjort, er å inkludere elevenes stemme i materialet, og jeg kan derfor synliggjøre disse. Litteraturens nytteverdi handler i stor grad om et ønske om å forstå verden, og det er en viktig del av barns sosialisering og oppdragelse (Hennig, 2010). Når et barn leser om personer de kan identifisere seg med eller situasjoner de kan kjenne seg igjen i, bidrar dette til en identitetsutvikling hos barnet. På samme måte kan også det ukjente være identitetsdannende ved at barnet identifiserer seg med dem de vil likne på. Jeg forstår det Katniss skriver som et uttrykk for identitetsutvikling som Hennig (2010) også understreker:

Enkelte har overrasket meg stort med både tanker og refleksjoner de har hatt rundt personer og temaer i bøker ... Elevene som oppfatter ting mellom linjene og deler dette har vært spennende. Mange sitter da og lurer på hvordan de skjønte dette.

Hazel beskriver det på følgende måte:

For noen ser jeg da at de finner stor glede i å lese en bok på engelsk. De elevene som sliter får en enklere bok, også de er stolte når de har gjennomført oppgaven ... Når de får gjøre det de liker er de lykkeligere og mer arbeidvillige.

Selv om begge sitatene er informantenes tolkninger av elevenes utvikling, er det nærliggende å anta at elevene også anerkjenner opplevelsesaspektet ved lesning av skjønnlitteratur når de opplever at de blir møtt med tilpasset opplæring. Det siste sitatet kan også forstås som et uttrykk for kvantitativ differensiering, hvor informanten understreker at ”elevene som sliter får en enklere bok”. I et anerkjennelseperspektiv ville det kanskje vært mer hensiktsmessig å la disse elevene lese en annen bok, for dermed å ta hensyn til de individuelle forutsetningene for læring og en kvalitativ differensiering. Videre forstår jeg det siste sitatet som lærerens uttrykk for litteraturens rolle i engelskfaget, hvor arbeid med litteratur på engelsk gjør at man blir tvunget til å se på språket annerledes, og dermed også bidrar til å forstå teksten på en annen måte. Dette er i tråd med det Ibsen (2000) understreker som den estetiske dimensjonen ved lesing av en engelskspråklig tekst.

4.2 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Jeg stilte ingen spørsmål som gikk spesifikt på tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, men fordi det å lese er en sosial interaksjon, både mellom elevene, mellom elevene og læreren og mellom elevene og teksten, var det naturlig å fokusere på et

sosiokulturelt syn på tilegnelse av kunnskap og læring. I kapittel 2.2 skisserte jeg et sosiokulturelt perspektiv på læring, med skolen som en sosial arena i fokus. Læring i et sosiokulturelt perspektiv knytter seg til tanker om at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre mennesker, og tillegg til å være en kognitiv prosess (Dysthe, 2001). I det følgende vil jeg presentere informantenes tanker omkring litteraturundervisning i lys av sosiokulturell læringsteori, med spesielt fokus på interkulturasjon, mediering og språket som redskap.

Dysthe (2001) definerer interkulturasjon som ”det å bli del av ein kultur”. I denne sammenhengen er det snakk om å være del av kulturen innad i en klasse, og det å få ta del i felles opplevelser sammen med jevnaldrende. Tris skriver:

Vi har begynt å kjøpe inn halve klassesett ... til skolens bibliotek. Jeg pleier å ta utgangspunkt i disse tekstene i læreverket, men supplerer med hendelser fra selve boka ... Intensjonene ved et halv klassesett er at flere elever kan jobbe i mindre grupper med den samme boka. Dette har jeg prøvd med gode resultater.

Ved at skolen går til innkjøp av hele eller halve klassesett legges det i større grad til rette for at klassen som et kulturfellesskap kan jobbe med den samme litteraturen, og dermed også få felles opplevelser omkring et skjønnlitterært verk. Dette er også i tråd med det Dysthe (2001) understreker om at læring er situert, og at aktivitetene som gjennomføres skal fremme tenkning og problemløsning som er viktige i livet både i og utenfor skolen. Ved at læreren legger opp til aktiviteter som tenkning og problemløsning, slik som for eksempel samarbeidsoppgaver og ulike diskusjonsfora, bidrar læreren til å styrke den demokratiske deltakelsen i klasserommet. I et demokratisk samfunn er opplevelsen av et fellesskap vesentlig, og Katniss uttrykker også disse felles opplevelsene på følgende måte:

Tidligere har det vært slik at det kun har vært bestemte bøker som alle skal lese, en for de som strever og en annen for de andre. Dette har fungert greit, men noen sliter med motivasjonen dersom bøkene ikke fenger ... Når vi leser jobber vi med før-, mens-, og etterlesingsaktiviteter. Tanker og refleksjoner rundt det vi leser og det som står mellom linjene bruker vi tid på. Gode samtaler og spørsmål rundt tematikken vi møter.

Som Katniss uttrykker gjennom sitatet inviterer arbeid med litteratur til gode samtaler og refleksjoner innenfor klassen som et kulturfellesskap. Hun uttrykker også en kvalitativ differensiering ved at elevene får lese en annen bok ”dersom bøkene ikke fenger”. Hva som ‘fenger’ er på mange måter kulturbestemt, og ved å ta hensyn til dette utøver man også anerkjennelse for elevenes ulikheter, slik Engen (2010) beskriver. Videre ser hun også på

noen av utfordringene ved arbeidet med litteratur i klasserommet, og uttrykker det gjennom følgende sitat:

Jeg tenker at en god løsning er å gruppere de [elevene] i fagnivåer når vi jobber med litteratur. Da er det enklere å få gjennomført veiledning MEN, da er jeg redd vi mister sånne opplevelser som jeg nevnte over [se forrige sitat]. Så kanskje ikke enten eller, men en blanding. Det viktigste er å finne gode måter å jobbe på, som motiverer elevene for lesing. Motivasjon er det viktigste synes jeg, de trenger den for å klare å ta inn over seg alt litteraturen har å by på. De må være åpne for det.

Gjennom sitatene ser vi at informantene ikke opplever arbeid med litteratur som uproblematisk, men at hun uttrykker det jeg skisserte i kapittel 2.6 om litteraturlæreren og dens oppgave. Gjennom sitatene tolker jeg det slik at informantene på den ene siden innehar faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse, men også en sosial og kulturell kompetanse. Likevel kan det tyde på at informantene vektlegger en kvalitativ differensiering i arbeidet med litteratur ved at hun ser på gruppering av elever i fagnivåer som en måte å tilpasse opplæringen på. Videre skriver hun også at det er viktig å finne ”gode måter å jobbe på, som motiverer elevene for lesing”, men med litteraturundervisning i et kvalitativt differensieringsperspektiv, er det viktig å understreke at det er tekstene som skal motivere for lesing, og ikke arbeidsmåtene. Informantene gir videre uttrykk for at det både må tas hensyn til at læring finner sted gjennom meningsfylt samhandling med andre, men at læring også er en individuell prosess som må tas hensyn til. Informantene uttrykker dermed det Dysthe (2001) understreker som noe av debatten ved synet på tilegnelse av kunnskap; nemlig at læring kan sees på som en individuell aktivitet, og en sosiokulturell aktivitet. Med andre ord ‘både – og’ og ikke ‘enten – eller’.

Mediering knytter seg til alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, uavhengig av om det er fra personer eller redskaper i vid forstand. Dysthe (2001) beskriver mediert læring som kombinasjonen mellom mennesker og redskaper som et større utgangspunkt for læring. I denne sammenhengen sees det litterære verket som mediering i elevenes læringsprosesser, og Bella (se vedlegg 6) legger vekt på fem aspekter ved litterære tekster som kan bidra til et økt læringsutbytte for elevene. Hun beskriver hvordan autentiske tekster har andre kvaliteter enn den didaktiske teksten, og hvordan skjønnlitterære tekster kan være modell for egen produksjon av tekst, samt corpus for å studere språket. I tillegg skriver hun at den autentiske skjønnlitterære teksten kan bidra med en emosjonell dimensjon, og på en annen side være en

kilde til kulturkunnskap. Det siste aspektet hun vektlegger er hvordan den litterære teksten kan bidra til inspirasjon i produksjonen av egne tekster.

Som presentert i kapittel 2.2, blir språket sett på som den viktigste redskapen for læring og utvikling. Språket brukes som et bindeledd mellom fellesskapet og individet, og som Dysthe (1996) legger vekt på så har de fire språkprosessene en individuell kognitiv side, samt en sosial side. Hun vektlegger også dialogens betydning, enten om det er mellom mennesker eller mellom et menneske og en tekst. På den ene siden betyr dette at eleven i samtale med medelever og lærere utvikler en større forståelse for den sosiale verdenen, i tillegg til en økt forståelse av seg selv. På en annen side kan også en tekst sees på som uttrykk for stemmer, og dermed også være et bidrag til en slik forståelse. Tris uttrykker viktigheten av dialogen på følgende måte:

Engelsk er et kommunikasjonsfag ... jeg ser diskusjon som helt nødvendig om læring skal skje.

Katniss understreker også samtalens relevans gjennom sitatet:

Jeg tenker jo at litteraturen åpner en del dører til mye vi ikke "ser" på skolen. Elever som kanskje ikke få vist seg frem i grammatikk for eksempel, kan være superinteressant å snakke med om ei bok. Jeg har opplevd noen ganger at enkelte elever har overrasket meg stort med både tanker og refleksjoner de har hatt rundt personer og temaer i bøker. I tillegg har de formidlet dette på en måte som interesser de andre elevene og til og med motivert de til videre lesing.

På den ene siden tolker jeg sitatet som at informantene ser på samtalen mellom eleven og teksten som et bidrag til refleksjon og økt forståelse hos eleven, og på den andre siden at samtalen mellom elevene om teksten bidrar til inspirasjon og motivasjon, og dermed også et økt læringsutbytte. Dette er også i tråd med det Säljö (2001) uttrykker omkring språket, og hvordan språket fungerer som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. De andre elevene kan med andre ord bli motivert til lesing av tekster de ikke nødvendigvis selv ville valgt fordi de i samtalen med medelever blir inspirert til lesing. På den måten kan dialogen mellom eleven og teksten være et utgangspunkt for dialogen mellom elevene, noe som igjen vil kunne føre til økt samhandling, forståelse og respekt for hverandres likheter og ulikheter.

4.3 Tilpasset opplæring som anerkjennelse

I kapittel 2.3 gjorde jeg rede for hvordan tilpasset opplæring kan bidra til anerkjennelse. Engen (2010) understreker at når elevene anerkjennes som en del av et læringsfellesskap kan læreren bidra til at eleven når sitt lærings- og utviklingspotensial gjennom opplæringen. Anerkjennelse er videre et helt sentralt spørsmål for mennesker, og vi har behov for ulike typer anerkjennelse for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. I skolen er det opplevelsen av anerkjennelse i den solidariske sfæren som har størst relevans, og anerkjennelse knytter seg her til om eleven opplever at ulikhetene anerkjennes, og at man er en fullverdig deltaker i et fellesskap hvor de ulike kulturelle, religiøse, etniske, språklige og identitetsmessige diversitetene blir anerkjent (Honneth, 2008).

I brevet stilte jeg spørsmål om hvordan informantene mente at arbeid med litteratur kan bidra til anerkjennelse og inkludering i klasserommet. Ingen av informantene anvender begrepet anerkjennelse i sine svar, men de uttrykker likevel hvordan arbeidet med litteratur kan bidra til anerkjennelse. Katniss skriver:

Jeg tenker jo litteraturen åpner en del dører til mye vi ikke "ser" på skolen.

Bella uttrykker også spørsmålet om anerkjennelse på følgende måte:

Den inviterer til ulike typer aktiviteter, og den appellerer til ulike sider av eleven, også de emosjonelle og kreative.

Selv om ingen av sitatene er et konkret uttrykk av anerkjennelse, tolker jeg dem begge som et uttrykk for et fellesskap hvor ulikhetene løftes frem og vektlegges. Når litteraturen åpner dører for at elevene kan vise seg frem på andre arenaer, er det et uttrykk for at det på den ene siden vektlegges og anerkjennes at elever er 'mye mer' enn det som kommer frem på en kartleggingsprøve, men også at læreren legger opp til aktiviteter som gjør at elevene får mulighet til å vise seg frem på andre arenaer. Dette er også i tråd med det Honneth (2008) understreker som kjernen i den solidariske sfæren; at elevene opplever verdsettelse i det sosiale fellesskapet, og opplevelsen av at de andre elevene er aktivt interessert i hva som skiller oss fra hverandre. Hazel svarte følgende på spørsmålet jeg stilte om anerkjennelse og inkludering:

I en ideell skole hadde det vært fantastisk å kunne møte hver enkelt elev på det nivået han eller hun er, og dette gjelder jo i alle fag ... Det å kunne bruke litteratur som

eleven liker er en flott måte å tilnærme seg det engelske språket og ikke minst kulturen på. Når de får gjøre det de liker er de lykkeligere, og mer arbeidsvillige.

Det interessante med dette svaret er hvordan informantene beskriver elevene. I forlengelsen av dette klarer jeg ikke unngå å stille spørsmålet om elevene oppleves som lykkeligere fordi de får gjøre noe de liker, eller om de oppleves som lykkelige fordi de blir anerkjent? Dette kan på mange måter tolkes som to sider av samme sak, men mine umiddelbare tanker er at ved at læreren lar elevene lese tekster som de selv finner interessante og motiverende, uten for stor påvirkning fra lærerens side, har læreren allerede utøvd en anerkjennende pedagogikk og en kvalitativ differensiering. Som Honneth (2008) også understreker handler anerkjennelse i den solidariske sfæren om å vektlegge og anerkjenne ulikhetene. Ved at læreren er reflektert omkring hvilken litteratur som skal leses, og i hvor stor grad elevene selv skal få velge litteratur som de er opptatt av, blir kulturelle, religiøse, etniske, språklige og identitetsmessige ulikheter anerkjent. Dette er jo også kjernen i kvalitativ differensiering, slik Engen (2010) skisserer det. På den ene siden anerkjenner man elevenes ulikheter og dermed også behovet for ulike leseopplevelser slik som jeg presenterte i kapittel 2.4. Læreren må være innforstått med at lesning handler om et spesielt individs møte med en spesiell tekst, og at det er grunnen til at noen elever får en relasjon med en tekst de leser, mens andre ikke får noe forhold til teksten overhodet. På den andre siden anerkjenner læreren også litteraturens nytteverdi, og hvordan ulike tekster lar oss møte både det kjente og ukjente. For at læreren skal kunne bidra til slike møter med elever og tekster kreves det bred didaktisk og faglig kunnskap, og jeg vil presentere litteraturens nytteverdi og litteraturlærerens oppgave, med utgangspunkt i hvert enkelt brevets subjektive referanse, i kapittel 4.4.

4.4 Litteraturen – verdien, engelskfaget, læreren

I dette kapitlet har jeg som nevnt valgt å presentere analyse av funn på en annen måte enn i kapittel 4 for øvrig. Bakgrunnen for dette valget er at teori om tilpasset opplæring har vært et overordnet tema i alle brevene, og det var derfor naturlig å sammenfatte brevene med ulike fokusområder i et tilpasset opplæringsperspektiv i kapittel 4.1-4.3. Når det gjelder tematikk knyttet til litteraturens nytteverdi, engelsk som undervisningsfag samt litteraturlærerens oppgave, skiller svarene seg i større grad fra hverandre (se tabell 3). Jeg har derfor valgt å synliggjøre disse ulikhetene, og presentere hver enkelt brevets underliggende tematikk i kapittel 4.4.1-4.4.4. I kapittel 4.4.5 vil jeg oppsummere de ulike referansene som helhet.

4.4.1 Bella og referansen emosjonell verdi

Gjennom å arbeide med litteratur retter læreren søkelyset mot miljø, mennesker og handlinger på en annen måte enn ved å arbeide med for eksempel en faktatekst i samfunnsfag. Læreren legger opp til et møte mellom eleven og teksten, et møte som igjen kan bidra til en økt forståelse for likheter og ulikheter blant mennesker og kulturer. Lesing av litteratur handler for mange i stor grad om et bevisst eller ubevisst ønske om å forstå verden, og derfor kan den autentiske litterære teksten sies å ha andre kvaliteter enn den didaktiske, forenklete teksten. Som Wiland (2000) påpeker vil derimot aldri den litterære tekstens kontekst bli autentisk, men som lærer kan man velge tekster som i seg selv er autentiske ved å velge litteratur som ikke er skrevet for engelskundervisning og innlæring av et nytt språk. I kapittel 2.5 skisserte jeg hvordan jeg forstår begrepet 'autentisk litteratur' med utgangspunkt i Crossleys et al. (2007) definisjon. De definerer autentisk litteratur som litteratur som innehar reelle kulturelle og personlige uttrykk, og som kommuniserer på en slik måte at leseren er i stand til å relatere kulturer og individer til hverandre.

Som nevnt i kapittel 2.4, har det å lese litteratur både et kognitivt og emosjonelt perspektiv. Bella vektlegger den emosjonelle verdien ved å lese en skjønnlitterær tekst i sitt brev. Hun skriver blant annet at:

Den litterære teksten gir rom for variasjon i undervisningen. Den inviterer til ulike typer aktiviteter, og den appellerer til ulike sider ved eleven, også de emosjonelle og kreative.

Hun gjør også punktvis rede for hvorfor bruke litterære tekster i engelskundervisningen, og understreker også der den emosjonelle dimensjonens relevans, og at gjennom å lese litteraturen kan elevene:

Lese for å oppleve og kanskje bli rørt.

I tillegg til at:

I møtet med den litterære teksten kan elevene oppdage at språket kan brukes kreativt. Arbeid med dikt egner seg godt.

På den ene siden kan sitatene tolkes som å være et uttrykk for at informanten ser på den litterære tekstens verdi som mye mer enn bare 'noe annet' enn en tekst som er skrevet for didaktiske formål. Dette er også i tråd med det Hennig (2010) uttrykker omkring litteraturens

emosjonelle perspektiv, og hvordan barn organiserer sin forståelse av livet på bakgrunn av litterære mønstre som barnet er kjent med. I tillegg er litteraturen en utmerket øvelsesarena for følelser, hvor læreren ufarliggjør situasjoner ved at eleven får kjenne på følelser i trygge omgivelser.

På den andre siden kan det tolkes som at informanten vektlegger den engelske litterære teksten i seg selv som et viktig redskap, og at den også inviterer til større grad av variasjon i undervisningen. Denne tolkningen kan også sees i sammenheng med det Ibsen (2000) uttrykker med tanke på kompleksiteten ved å undervise i litteratur på et annet språk. Hun mener at ved å bli introdusert for en engelskspråklig tekst, blir leseren mer eller mindre tvunget til å se på teksten med nye øyne. Denne refleksjonen vil kunne bidra til en annen forståelse av seg selv og andre, i tillegg til at læreren må forholde seg til individuelle og kulturelle ulikheter for å kunne tilpasse opplæring for eleven, noe som også er et uttrykk for kvalitativ differensiering.

At læreren vektlegger den emosjonelle verdien ved lesing av skjønnlitteratur på engelsk belyser ikke nødvendigvis problemstillingen min direkte. Likevel ser jeg på informantens uttrykk omkring denne verdien som verdifull også for denne oppgaven. Jeg tolker uttrykket som en forståelse for at informanten vektlegger den litterære tekstens kvaliteter i forhold til en tekst som er skrevet med didaktiske formål. Informanten uttrykker at den litterære teksten krever andre arbeidsmåter og metoder for å bli verdifull, og gjennom sine refleksjoner viser informanten at hun anvender et stort repertoar av arbeidsmåter og arbeidsformer. Dette er også i tråd med det som oppsummeres om hva som kjennetegner lærerkompetanse i St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det er også viktig å understreke at et stort repertoar av arbeidsmåter og arbeidsformer ikke knytter seg til lærere som anvender litteratur som metode for tilpasset opplæring alene, men at dette beskriver alle lærere som velger å bruke alternative læringsarenaer og metoder for å realisere tilpasset opplæring.

4.4.2 Hazel og referansen didaktikk

I kapittel 2.6 redegjorde jeg blant annet for de didaktiske spørsmålene og refleksjonene som ligger til grunn for de valgene læreren må ta omkring arbeidsform og arbeidsmåter for å øke elevenes læringsutbytte. En slik didaktisk refleksjon er ikke noe som er spesielt for engelskfaget, men i denne sammenhengen er det de didaktiske valgene som blir gjort med bakgrunn i valg av litteratur som er vesentlig. De didaktiske spørsmålene om hva, hvordan

og hvorfor må hele tiden ligge til grunn for de valgene som tas. Som Molloy (2003) understreker er spørsmålet om *hva* enkelt å besvare med utgangspunkt i LK06, hvor lesing av skjønnlitteratur blir uttrykt både eksplisitt og implisitt. Spørsmålene om *hvordan* og *hvorfor* kan derimot være noe mer problematiske, men som Molloy (2003) uttrykker, handler disse to spørsmålene om lærerens litteratur- og resepsjonsteori, i tillegg til lærerens preferanser av bok og skolens faktiske tilgang på skjønnlitterære verk. I det følgende vil jeg presentere Hazels ytringer omkring litteraturredidaktikken, men det er viktig å understreke at også flere av informantene i større eller mindre grad uttrykker mye av det samme. Jeg har valgt å presentere analysene av funnene fra Hazels brev fordi hun, i større grad enn de andre, skisserer mulighetene, men også utfordringene i arbeidet med litteratur. Hun skriver:

I 8. Klasse har jeg nok med å kartlegge og finne ut hvor mye hver enkelt elev kan fra før og hvor mye de er i stand til å ta inn av lærdom. Blir dessverre mest bruk av læreboktekster, da de er korte og har vokabularet lett tilgjengelig. Det er dessuten enklest at alle driver med mer eller mindre det samme, for i de to timene med engelsk i uka er det vanskelig nok å gjennomføre felles undervisning og ennå verre å drive individuell tilrettelegging og individuell oppfølging.

Jeg tolker sitatet som et uttrykk på de didaktiske spørsmålet om innhold og motiv (hva og hvorfor). På den ene siden har hun gjort seg opp noen tanker om hva hun ønsker at undervisningen skal inneholde, med utgangspunkt i hvilke behov hun ser er de mest prekære på det aktuelle tidspunktet. Selv om hun gir uttrykk for at hun ikke bruker mye tid på andre tekster enn de som allerede finnes i læreboka, betyr ikke det at hun ikke ser på skjønnlitteratur som viktig – snarere tvert imot. Jeg tolker det derimot slik at hun, med bakgrunn i sin profesjonskompetanse, velger andre tilnærminger og arbeidsmetoder som hun ser på som mer hensiktsmessige ved det aktuelle tidspunktet, men det kan også være et uttrykk for et begrenset repertoar av arbeidsmetoder. På den andre siden argumenter hun også for motivet og bakgrunnen for de valgene hun gjør, ved å understreke at hun vektlegger å arbeide med aktiviteter som bidrar til økt lærer-elev relasjon, som igjen vil kunne bidra til å tilpasse opplæringen i enda større grad ved et senere tidspunkt. Videre skriver hun:

I 9. klasse leser vi en bok, Holes som oftest, og da forsøker jeg å gi dem små hint om hva de bør se etter mellom linjene, forhold mellom personene i boka osv. For noen ser jeg at de finner stor glede i å lese en bok på engelsk. De elevene som sliter får en enklere bok, også de er stolte når de har gjennomført oppgaven, gjerne med en lærer til stede som har lest med dem.

Jeg tolker dette sitatet som et uttrykk for didaktikkens hvordan-spørsmål. Med bakgrunn i det første sitatet forstår jeg det på den ene siden som at hun i løpet av 8. trinn har arbeidet med faget på en slik måte at elevene på 9. trinn er i stand til å jobbe mer selvstendig med skjønnlitterære tekster. Hun nevner også en spesifikk bok, som for meg er et uttrykk for at hun utnytter læreplanens metodefrihet med utgangspunkt i hva som er mest hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte. Likevel tolker jeg siste del av sitatet også som et uttrykk for kvantitativ differensiering, hvor fokuset er at elevene får en enklere bok, istedenfor å få en bok som samsvarer med elevenes kulturelle og individuelle forutsetninger. Videre handler hvordan-spørsmålet i stor grad om formidling, og dette uttrykker hun gjennom hvordan de konkret arbeider med teksten de leser, og også hvordan svakere elever får støtte fra en ekstra lærer for også å kunne få glede av litteraturen.

De didaktiske refleksjonene en lærer står ovenfor er i størst grad knyttet til fagets kompetansemål og hvordan læreren, gjennom undervisningen, skal nå disse. Gjennom sitatene viser Hazel at hun også er lojal mot kompetansemålene i engelsk for 8.- 10. trinn, ved at hun progressivt stiller større krav til elevenes deltakelse og egen refleksjon. Hun skriver følgende om arbeidet med litteratur på 10. trinn:

I 10. Klasse er det fritt fram å finne en bok de liker og da er det mange de siste årene som har lest Twilight-bøkene og The Hunger Games. De leverer en skriftlig tekst hvor de sammenfatter innholdet og har noen egne meninger om boka. Muntlig får de oppgaver hvor de skal se mer på personer, frampek osv. Problemet er at de muntlige framleggene tar mye tid og jeg må bruke mange fritimer for å få gjennomført dem, men da har jeg en god indikasjon på hvor elevene ligger karaktermessig til standpunkt skal settes.

Her uttrykker hun på den ene siden hvordan de didaktiske spørsmålene omkring undervisning mer eller mindre utvikler seg selv med utgangspunkt i kompetansemålene for 8.- 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Elevene får selv velge litteratur på bakgrunn av egne interesser, og det kreves større grad av egen refleksjon, drøfting, tekstbygging og forståelse, noe som er i tråd med kompetansemålene og kvalitativ differensiering. På den andre siden problematiserer hun også et slik arbeidsmetode på bakgrunn av tidsaspektet, noe som også kan henge sammen med hvorfor mange lærere ser på arbeid med litteratur som tidkrevende. Sitatene jeg har presentert kan derfor sies å være et uttrykk for de didaktiske valgene som en lærer må ta for å øke elevenes læringsutbytte, og at en arbeidsmetode ikke automatisk er uproblematisk selv om man ser en enorm nytteverdi i den. I tillegg kan sitatene forstås som et uttrykk for det Jank og Meyer (1997) understreker når de uttrykker at de

didaktiske spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er for snevre. De hevder at litteraturredidaktikk også handler om spørsmål om *hvem* (som skal lese hvilken litteratur), *når* (litteraturen skal leses), *hvor* (litteraturen skal leses) og med *hvem* (litteraturen skal leses). Ved informantens arbeidsplass har de tatt tydelige valg omkring også disse didaktiske spørsmålene ved at de har klare tanker om hvilke trinn/elever som skal lese hvilken bok, når den skal leses, hvordan den skal leses og med hvem den skal leses.

Refleksjoner omkring didaktikk er relevant for oppgavens problemstilling på flere måter. På den ene siden kan det forstås å være et uttrykk for det som beskrives som lærerkompetanse med utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004), nemlig at læreren har faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse. Didaktisk kompetanse knytter seg på ingen måte til litteraturundervisning alene, men som sitatene og litteraturteorien uttrykker, kreves det andre didaktiske refleksjoner i arbeid med skjønnlitteratur, enn det for eksempel vil gjøre når en lærer velger å kun bruke læreboka og læreboktekster i undervisningen.

4.4.3 Katniss og referansen motivasjon

Som nevnt i kapittel 2.4, er det å verdsette litteratur en ferdighet som elevene tilegner seg gjennom lesing. En utfordring for læreren blir å finne frem til god og fengende litteratur, da lesing i stor grad handler om motivasjon. Som Hennig (2010) uttrykker kan lesing av litteratur sammenlignes med den hermeneutiske sirkel, og jo mer en elev jobber med forståelsen av enkeltdelene i en tekst, jo bedre vil eleven forstå teksten som helhet. Som nevnt i innledningen hadde jeg lærere som motiverte meg til å lese og dermed introduserte meg for litteraturens fantastiske verden, og i likhet med meg hadde også Katniss en lærer som gjorde det samme for henne. Hun skriver:

Da jeg kom på ungdomsskolen hadde jeg en meget god lærer som motiverte meg til videre arbeid og som tilrettela undervisningen godt. Litteratur var også en del av opplegget og det var veldig moro. Som voksen, elsker jeg britiske krimserier og jeg leser mye ungdomslitteratur som kan passe i undervisninga.

På den ene siden er sitatet et uttrykk for hvordan hun selv opplevde læreren som en viktig motivasjonsfaktor for lesing, og på den andre siden hvordan hun har tatt i bruk denne erfaringen for selv å kunne motivere sine egne elever. Hennig (2010) understreker også lærerens betydning for motivasjon til lesing, og at det er opp til læreren å finne frem til god litteratur. Hva som betegnes som god og dårlig litteratur er i stor grad basert på subjektive tanker, men for læreren blir det viktig å være bevisst den litteraturen som finnes for å på best

mulig måte kunne finne frem til passende litteratur som er fengende og interessant for elevene, og dermed også kunne bedrive kvalitativ differensiering. Katniss skriver følgende omkring denne bevisstheten:

Jeg har forresten valgt å lese en del av de bøkene vi har tekstutdrag fra i læreboka, noe som jeg synes er en stor fordel når vi jobber med nettopp disse tekstene. Du får selvsagt et helt annet forhold til teksten, og har en mye bedre evne til å legge til rette for god undervisning.

Jeg forstår dette sitatet som et uttrykk for et av Smidts (1989) kriterier for litteraturlæreren som jeg skisserte i kapittel 2.6. Hvordan læreren selv forholder seg litt litteratur har en uvurderlig påvirkning på hvordan elevene skal forholde seg til litteraturen, og læreren må selv ha et personlig engasjement for å genuint kunne engasjere og motivere elevene. Videre skriver Katniss følgende om motivasjon:

Motivasjon er det viktigste synes jeg, de trenger den for å klare å ta inn over seg alt litteraturen har og by på. De må være åpne for det!

Motivasjonen kan med andre ord forstås som å ha en tosidig dimensjon: På den ene siden må læreren selv være motivert for lesing. I dette ligger det også et tidsperspektiv, og det er ikke gitt at læreren nødvendigvis har tid og overskudd til å lese skjønnlitteratur i tillegg til jobb og andre fritidssysler. Dette betyr derimot ikke at læreren ikke ser på lesing som viktig, men at det ligger prioriteringer som i høy grad er subjektive til grunn for en lærers hverdag – også som privatperson. På den andre siden må læreren også være i stand til å motivere elevene til å lese, og fordi læreren er den viktigste nøkkelen til barns leselyst blir evnen til motivasjon uhyre viktig for å kunne bidra til økt leselyst, og dermed også et økt læringsutbytte hos elevene.

Katniss' personlige forhold til litteratur knytter seg til didaktikkens *hvorfor*-spørsmål, noe som også Molloy (2003) understreker. Katniss gir uttrykk for verdien ved å lese skjønnlitteratur, og *hvorfor*-spørsmålet kan derfor besvares med at skjønnlitteratur kan bidra til personlig vekst og modning hos elevene. Som Molloy (2003) også diskuterer er det derimot ikke gitt at litteratur bidrar til identitetsutvikling hos elevene, men at læreren må ha kunnskap om hvilke temaer som kan bidra til utvikling. Jeg forstår sitatene som at informantene uttrykker et ønske om å være kjent med disse temaene ved at hun har gjort bevisste valg med tanke på å lese skjønnlitteratur for ungdom som hun selv mener kan bidra til en større forståelse av seg selv og andre.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, kan motivasjonsreferansen være et kjennetegn på lærerens personlig interesse for litteratur, samt evnen til å motivere elevene til å lese litteratur ved å selv være genuint opptatt av å formidle litteraturens nytteverdi for personlig utvikling. Kapittel 4.4.3 kan derfor bidra til å belyse problemstillingen ved å understreke lærerens personlige forhold til litteratur som et kjennetegn på de lærerne som velger å bruke litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring.

4.4.4 Tris og referansene kommunikasjon og samarbeid

I kapittel 2.5 gjorde jeg rede for engelsk som undervisningsfag, med vekt på litteraturens rolle i faget. Engelskfaget vektlegges å være både et redskaps- og dannelsesfag, og språk- og kulturkompetansen eleven tilegner seg skal bidra til både personlig vekst, men også styrke demokratisk engasjement. Marianne Røskeland (2015) skriver i sin artikkel at:

Jeg har alltid ment at arbeid med litteratur er både samfunnsnyttig og bra for elevenes utvikling som tenkende mennesker, samtidig som det kan gi leseopplevelser og rein nytelse. Litteraturlesing er dessuten demokratiopplæring, av flere grunner: I litteraturen får elevene innsikt i andre mennesker og tider, men også i seg selv og sin egen måte å tolke verden på. Dette fremmer toleranse.

Tris beskriver også hvordan arbeid med engelskspråklig litteratur bidrar til kommunikasjon og samarbeid, og hvordan de jobber med å fremme samarbeid, i følgende to sitat:

Intensjonen ved et halvt klassesett er at flere elever kan jobbe i mindre grupper med samme boka. Dette har jeg prøvd med gode resultater. Jeg har laget oppgaver til boka, men noen elever har også laget oppgaver til hverandre. Elevene har vært meget positive til denne arbeidsmåten. Det krever mer forberedelse til timene, men jeg mener elevene får god læringsutbytte fra å jobbe på denne måten.

Og:

Engelsk er et kommunikasjonsfag som egner seg til arbeid i par/grupper. Jeg ser diskusjon som helt nødvendig om læring skal skje. Å ta utgangspunkt i en bok, særlig en som elevene kan se som film etter at de har lest den, mener jeg er en utmerket måte å fremme samarbeid på.

Jeg forstår begge sitatene som informantenes uttrykk for hvordan litteratur på mange måter kan anvendes som et utgangspunkt for kommunikasjon og samarbeid mellom elever. Dette er på langt nær ikke noe som er spesielt for litteraturen, da mange andre fag og arbeidsmetoder også legger opp til muntlige ferdigheter. Det som derimot skiller en skjønnlitterær tekst fra tekster som er skrevet med et didaktiske formål, er nettopp det

autentiske ved den. På den ene siden antyder informantene at den litterære teksten kan åpne opp for kommunikasjon mellom elevene, men også mellom elevene og teksten. I tillegg kan teksten anses å være uttrykk for en eller flere stemmer, og med et demokratisk utgangspunkt kan diskusjon og refleksjon omkring disse stemmene sies å være kommunikasjon mellom personer fra ulike kulturer og med ulike utgangspunkt. Dette er også i tråd med det som står skrevet i formålet med engelskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a), hvor det understrekes at kunnskap om og anvendelse av språket, bidrar til innsikt i ulike levesett og kulturer. En faglig diskusjon omkring en faktatekst er også på mange måter både fruktbar og nødvendig, men en diskusjon omkring en litterærtekst, og med en annen persons stemme, vil kunne bidra til innsikt i andre menneskers liv, og dermed også toleranse. På en annen side kan sitatene forstås som at informantene mener at den litterære teksten åpner opp for kommunikasjon og samarbeid på utallige måter fordi det vil finnes like mange tolkninger av en og samme tekst som det finnes lesere. Som Tris skriver, hender det at elevene lager oppgaver til hverandre med utgangspunkt i en tekst, og dette er en utmerket måte å synliggjøre ulike tolkninger på. Elevene vil mest sannsynlig lage totalt forskjellige spørsmål ut i fra hvordan de leser og tolker en tekst, og dette bidrar igjen til økt språkforståelse og tekstkompetanse, i tillegg til å styrke de muntlige og skriftlige ferdighetene.

I lys av problemstillingen kan informantens tanker omkring engelsk litteratur som bidrag til kommunikasjon og samarbeid, være et kjennetegn på lærere som anvender litteratur som metode for tilpasset opplæring. Fordi kravet til engelskkunnskaper har økt betraktelig, både i bedrifter og i utdanning, kan det på den ene siden tenkes at læreren vektlegger den litterære tekstens muligheter for kommunikasjon og samarbeid utover det som læreboka gir rom for. På den andre siden kan det tenkes at læreren ser på den litterære teksten som en dør til økt forståelse og innsikt i andres kulturer.

4.4.5 Oppsummering og konklusjon av informantenes referanser

I kapittel 2.6 skisserte jeg tre kjennetegn hos litteraturlæreren som ville være utgangspunkt for å besvare problemstillingen min, herunder lærerens målsetning med faget, lærerens personlige forhold til litteratur og lærerens kunnskap- og læringssyn. I tillegg belyste materialet andre aspekter ved litteraturundervisning som også var interessante å diskutere, og som kunne bidra til å kaste lys over et eventuelt svar på problemstillingen. Noen av disse kriteriene har blitt drøftet tidligere i kapittel 4, men jeg vil i dette delkapittelet sammenfatte kriteriene for å best mulig kunne gi et svar på problemstillingen. I tillegg vil jeg prøve å

diskutere referansene fra materialet sammen i lys av oppgavens teoriforankring for øvrig, tidligere forskning og politiske dokumenter.

Lærerens målsetning med faget handler i stor grad om at læreren ikke ukritisk følger det som står beskrevet i Kunnskapsløftet, men at læreren, med utgangspunkt i lærerprofesjonen, har et bevisst forhold til de didaktiske valgene som blir gjort for å øke elevenes læringsutbytte. Jeg har valgt å fokusere på én måte å drive tilpasset opplæring, og kan derfor ikke generalisere eller plassere informantene mine innenfor en spesiell ramme. Likevel tolker jeg materialet dithen at samtlige av informantene mine på den ene siden er reflekterte omkring de valgene de tar for å øke elevenes læringsutbytte. De skisserer hvilke muligheter som ligger i arbeid med litteratur i undervisningen, men også hvilke utfordringer de møter på. De viser derfor at de er bevisste de didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor, i tillegg til at de viser at de har et bredt repertoar av arbeidsmetoder for å kunne tilpasse opplæringen for alle elevene.

Informantenes personlige forhold til det engelske språket og engelsk litteratur er vel det kjennetegnet som i størst grad er gjennomgående hos alle informantene. Alle informantene beskriver et nært forhold til det engelske språket, og hvordan de selv bruker engelsk i hverdagen. I tillegg skisserer Hazel og Katniss egen skolegang, og hvordan de selv hadde lærere som inspirerte og motiverte til lesing av engelsk litteratur. Dette har igjen bidratt til et enda større ønske om å motivere egne elever til å lese skjønnlitteratur. De trekker derfor frem læreren som den viktigste faktoren for leselyst, noe som også Smidt (1989) understreker i sin studie. I tillegg til at alle informantene leser engelsk litteratur for egen opplevelse, skriver også Katniss at hun bruker mye tid på å lese ungdomslitteratur for å bli kjent med litteraturen som dagens ungdom møter, og dermed også være bedre rustet til å bruke ulik litteratur i undervisningen.

Fordi lesing er en sosial aktivitet, er det naturlig å tro at lærere som vektlegger en slik arbeidsmetode har et kunnskapssyn som vektlegger at læring skjer i samhandling med andre. Samtlige av informantene vektlegger det sosiale ved lesningen; kommunikasjonen rundt, samarbeid om og felles refleksjoner omkring tekster de arbeider med. På den ene siden kan svarene derfor forstås som at læreren mener at læring skjer gjennom meningsfylt aktivitet med medelever, men på en annen side er arbeid med skjønnlitteratur en av mange metoder å lære på, og det er ikke nødvendigvis slik at informantene ser på sosial interaksjon som den eneste måten å tilegne seg kunnskap på. Mest sannsynlig handler det om både – og, noe som

også kommer frem i blant annet Hazels svar hvor hun beskriver utfordringene ved å jobbe med litteratur på 8. trinn.

Litteraturens emosjonelle verdi, de didaktiske mulighetene og utfordringene ved litteraturundervisning, motivasjon for lesing og litteraturens bidrag til kommunikasjon og samarbeid, er referanser som mine informanter vektla som noe av det viktigste ved arbeid med engelsk litteratur i skolen. På den ene siden kan også andre fag bidra til både en emosjonell dimensjon, motivasjon og kommunikasjon og samarbeid, men i et bredt tilpasset opplæringsperspektiv uttrykker referansene at litteraturundervisning fokuserer på eleven som en del av en sosiokulturell læringsarena. Lesing blir sett på som en sosial aktivitet i seg selv, i tillegg til at teksten også bidrar med en sosial dimensjon på den måten at teksten er et uttrykk for ulike stemmer fra andre kulturer. Dette er også i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2013a) uttrykker i engelskfagets formål, hvor de understreker at anvendelsen av språket skal bidra til økt kulturell innsikt som kan fremme anerkjennelse mellom elevene.

På den andre siden er informantenes referanser ferdigheter som ikke nødvendigvis kan måles og testes i skolen. Hvorvidt en elev er motivert for lesing eller hvor godt en elev kommuniserer og samarbeider, er vanskelig å dokumentere ved hjelp av ulike kartleggingsprøver. Det stilles store krav til kvaliteten på skolene, og det er et stort fokus på resultater, noe også Bonesrønning og Strøm (2003) understreker i sin forskningsartikkel som nevnt i kapittel 1.1. De hevder at fordi det er vanskelig å måle personlig vekst og holdninger, er det mest nærliggende å teste konkret kunnskap og ferdighet. Gunhild Nohre-Walldén (2015) publiserte nylig en debattartikkel i Aftenposten hvor hun blant annet skriver:

Skolen skal, ifølge opplæringsloven, ”opne dører for verda og framtida”. Men osloskolens måle- og testregime åpner ikke dører for verden og fremtiden, det lukker dem ... Både i Norge og utlandet har mange kloke hoder tenkt og skrevet om hva slags ferdigheter barna våre trenger i det tjuerførste århundre: Samarbeid, problemløsing, kritisk tenkning, selvregulering og sosial kompetanse er eksempler på ferdigheter som elevene trenger for å klare seg i fremtidens samfunn.

Selv om denne artikkelen er rettet mot Oslo-skolenes testregimene, er det ikke nødvendigvis noen motsetning mellom det hun skriver og hvordan andre lærere også opplever et økt resultatfokus. Det interessante ved denne debatten, i lys av oppgavens problemstilling, er hvordan informantene mine, på tross av et økt fokus på resultater, argumenter for litteraturens verdi på litteraturens egne premisser. Jeg forstår informantenes tanker omkring litteraturundervisning som et direkte uttrykk for tilpasset opplæring og anerkjennelse i

praksis: Gjennom sin profesjon utøver de en pedagogikk hvor de tar ansvar for barns læring, utvikling og danning. En slik forståelse er også i tråd med det som uttrykkes i St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) hvor det understrekes at menneskene er de viktigste faktorene i samfunnet, og at ”i et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv”.

Likevel er det viktig å understreke at bidrag til danning på den ene siden og bidrag til konkret kunnskap på den andre siden, ikke er noen motsetninger. For at elevene skal være i stand til å ta inn over seg litteraturens nytteverdier, er de også avhengige av grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta i diskusjoner og samarbeidssituasjoner. I St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) understrekes det hvordan allmenndannelse og konkret kunnskap er komplementære på følgende måte:

Både ferdigheter og allmenndannelse er altså avgjørende elementer i både arbeids-, samfunns- og privatlivet. Å tro at arbeidslivet bare handler om at ferdigheter skal brukes til produksjon, innebærer å redusere menneskets skapertrang og behov for å være en del av fellesskapet. Å tro at dannelse bare er en del av privatlivet, er å nedvurdere arbeidslivet og det komplekse i å være menneske i forskjellige sosiale sammenhenger. Og det å tro at grunnleggende ferdigheter bare er til nytte i arbeidslivet, innebærer en nedvurdering av det sivile samfunn.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling kan derfor informantenes referanser knyttes til et ønske om å utvikle det hele mennesket, men også et ønske om å bidra til utviklingen av grunnleggende ferdigheter, slik det uttrykkes i den generelle delen av læreplanen. Den emosjonelle dimensjonen kan bidra til økt forståelse for likheter og ulikheter blant mennesker og kulturer, og litteraturdidaktikkens muligheter og utfordringer gir læreren anledning til å tilpasse arbeidsmetoder og valg av litteratur til elevgruppen. Videre kan læreren gjennom litteratur motivere til utvikling av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet hos elevene, og gjennom kommunikasjon og samarbeid omkring et litterært verk kan læreren styrke elevenes muntlige ferdigheter.

5. Avsluttende kommentarer

Som nevnt i oppgavens innledning, hadde denne oppgaven som formål å utvikle egen og leserens forståelse av litteraturundervisning i engelskfaget. Jeg ønsket å gjennomføre en studie av engelsklærere som benyttet litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring. Videre ønsket jeg at studien skulle være et bidrag til refleksjon omkring litteraturpedagogisk praksis i engelskfaget, men også gi grunnlag for refleksjoner omkring egen praksis for lærere for øvrig.

Bakgrunnen for oppgaven var følgende problemstilling: *Hva kjennetegner engelsklærere som arbeider med litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring?*, og med utgangspunkt i oppgavens teoriforankring, metodiske tilnærminger og analyse av materialet kan svaret på problemstillingen sies å være langt ifra enkel å besvare. Likevel kan det, med utgangspunkt i materialet, se ut til at de lærerne som i stor grad arbeider med litteratur i undervisningen, har et bredt repertoar av arbeidsmetoder og de har et kunnskapssyn som i stor grad vektlegger at læring skjer i sosial samhandling med andre. Den største likheten er derimot hvordan informantene selv har et personlig forhold til engelsk litteratur, og hvordan de bruker dette personlige forholdet til å inspirere og motivere elevene til å lese. De ser på arbeid med litteratur som en velegnet måte å lære mer om seg selv og om andre, i tillegg til at litteraturen åpner dører for mye vi ikke ser på skolen. Det er altså mulig å argumentere for arbeid med skjønnlitteratur på litteraturens egne premisser, selv om verdien ikke er like lett å måle ved ulike kartleggingsprøver. Likevel uttrykker flere av informantene at arbeid med litteratur også kan bidra til å utvikle de grunnleggende ferdighetene, og at det derfor ikke er noen motsetning mellom dannelse av det hele mennesket og konkret kunnskap. Det er også viktig å understreke at et bredt repertoar av arbeidsmetoder, evnen til å tilpasse undervisningen, et sosialt perspektiv på kunnskap og et personlig forhold til et fag det undervises i, ikke på noen måte knytter seg til engelsklæreren alene, men er overførbart til andre lærere og fag i skolen. De kjennetegnene jeg har kommet frem til som felles for mine informanter, er ikke kjennetegn som er spesielle for litteraturlæreren alene. De er like gjeldende for naturfagslæreren som velger å ta med seg klassen sin ut i skogen for å undersøke ulike treslag, eller for matematikklæreren som lar elevene hoppe paradiset med multiplikasjonstabellen i skolegården. Det handler rett og slett om alle de tiltakene som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bachmann, K. & Haug, P. (Red.). (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda og Møreforskning. (Forskningsrapport nr. 62, 2006.). Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf (Kap. 4)
- Barstad, S. (2010). *Den kompetente læreren: Seks lærere reflektere over sin utvikling av lærerprofesjonalitet i lys av kompetansebegrepet* (Masteroppgave, Høgskolen i Bergen). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172063/Master_Barstad_h10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Berg, G. D. & Nes, K. (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bonesrønning, H. & Strøm, B. (2003). *Skolekvalitet og resultatstyring: Utfordringene for datainnsamling og evaluering*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-3.pdf>
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. Utg., s. 421-434). Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crossley, S. A., Louwse, M. M., McCarthy, P. M. & McNamara, D. S. (2007). *A linguistic analysis of simplified and authentic texts*. Lokalisert på http://www2.gsu.edu/~wwwesl/Files/ALSL/Cross_linguistic_analysis_of_simplified_and_authentic_texts.pdf
- Cummins, J. (1981). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Lokalisert på http://www.researchgate.net/publication/269101664_The_Role_of_Primary_Language_Development_in_Promoting_Educational_Success_for_Language_Minority_Students?channel=doi&linkId=548067650cf2ccc7f8bceba0&showFulltext=true
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Lokalisert på

http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloftet.pdf

- Drew, I. (2004). *Survey of English teaching in Norwegian primary schools*. Upublisert materiale fra Stavanger University College.
- Drew, I. & Vigrestad, A. (2008). *Kunnskapsløftet i engelskfaget i Rogaland: Framgang, stagnasjon eller tilbakegang?* Lokalisert på <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekter/kunnskapsloftet-i-engelskfaget>
- Dysthe, O. (Red). (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag AS.
- Dysthe, O. (Red). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Elstad, E., Hopmann, S., Langfeldt, G. & Sivesind, K. (2008). *Ansvarliggjøring i praksis*. Forskningsrådet (Kultur, utdanning og læring). Lokalisert på <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22LAnsvarliggjøringHopmannStefanweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460384614&ssbinary=true>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til faglig forståelse. I G. D Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-67). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Foros, P. B. (2010). Tilpasset opplæring – fra humanisme til marked. I G. D Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 21-35). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagnè (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-410). Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Goodreads. (s.a). *Best young adult books*. Lokalisert på http://www.goodreads.com/list/show/43.Best_Young_Adult_Books
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. Albany: State University of New York.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ibsen, E. (2000). The School Reforms of 1994 & 1997 and Literature. I E. Ibsen, & S. M. Wiland, *Encounters with literature* (s. 81-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ibsen, E. & Wiland, S. M. (2000). *Encounters with literature*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunnskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (1995). *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*. California: SAGE Publications, Inc.
- Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 81-100). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30, 2003-2004). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11, 2008-2009). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag.

-
- Lægheid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2001). *Hermeneutisk Lesebok*. Oslo: Spartacus forlag.
- May, V. (2001). *Lone Motherhood in Finnish Women's Life Stories: Creating Meaning in a Narrative Context*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, M. T. (2006). *Michael Polyani*. Wilmington: ISI books.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nohre-Walldén, G. (2015). *Osloskolens måle- og testregime åpner ikke dører for verden og fremtiden, det lukker dem*. Lokalisert på http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Osloskolens-male--og-testeregime-apner-ikke-dorer-for-verden-og-fremtiden_-det-lukker-dem-7981989.html
- Opplæringsloven. LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2015)
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Røskeland, M. (2015). *Lesing er bra for oss*. Lokalisert på <http://www.bt.no/kultur/Lesing-er-bra-for-oss-3325207.html>
- Simensen, A. M (1987). *Adapted readers: How are they adapted?* Lokalisert på <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl41simensen.pdf>
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Skorgen, T. (2006). F. D. E. Schleiermacher - Funderingen av forståelsens uendelighet og av den moderne hermeneutikken som en allmenn kunstlære. I S. Lægheid & T. Skorgen, *Hermeneutikk – en innføring* (s. 87-106). Oslo: Spartacus Forlag.
- Skrefsrud, T.–A. (2009). *Å lese som fanden? Hermeneutisk-metodiske utfordringer i møte med tekster*. Upublisert essay presentert på kurset KULT 8860 Tale, tekst og tolkning.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen: Innleiing*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i engelsk: Formål*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i engelsk: Hovedområder*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i engelsk: Kompetansemål*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tilpasset opplæring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3. Lokalisert på <http://www.utedanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Laererprofesjonens%20etiske%20plattform%20pa%201-2-3.pdf>
- Vedøy, G. (2008). *"En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk"*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lokalisert på http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Gunn_Vedoy%5B1%5D.pdf
- Vestli, E. N. (2008). *Fra sokkel til klasserom: Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen*. Lokalisert på <http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=56ea062f9ad0fc402d47931111f0b652>
- Vikør, S. (2006). Perspektiv på språkutviklinga i Noreg: Internasjonalt, nasjonalt og regionalt. I T. O. Engen, L. A. Kulbrandstad & E. M. Syversen (Red.), *Monokultur og multikultur* (s. 73-92). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Waters, P. M. (2013). *Mål- og resultatstyring i skolen: Bidrar mål- og resultatstyring til gode resultater?* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Lokalisert på <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2256/2/Waters.pdf>
- Wiland, S. M. (2000). Meeting Literature in a Foreign Language: An Aesthetic Dimension. I E. Ibsen & S. M. Wiland, *Encounters with literature* (s. 137-155). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Wood, J. (2009). *How fiction works*. New York: Picador.

Vedlegg 1: E-post til partnerskoler v/ rektor

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med tittelen "Å realisere tilpasset opplæring i engelsk gjennom litteraturundervisning"

Hei, jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, og arbeider med en masteroppgave i tilpasset opplæring. Masteroppgaven min er en kvalitativt studie av engelsklærere som jobber med litteratur i undervisningen. Oppgavens formål er å få økt forståelse for hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for de valgene læreren gjør i lys av tilpasset opplæring. Forhåpentligvis vil denne forståelsen kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring litteraturpedagogisk praksis i skolen.

Jeg er interessert i å komme i kontakt med engelsklærere på din skole som bruker litteratur utenom tekster fra tekstboka, i klasserommet. I litteraturbegrepet legger jeg all type diktning, i tillegg til film. Metoden jeg skal bruke er brevmetoden, som er en blanding av intervju og spørreskjema. Metoden går ut på at jeg stiller informantene noen spørsmål knyttet til prosjektet i brevformat. Det krever altså ingen fysisk kontakt i form av intervju. Lærerne velger selv når de ønsker å svare på spørsmålene innenfor rammen som er satt til senest fredag 13. mars 2015. Metoden er heller ikke tidkrevende, men et bevisst valg fordi spørsmålene jeg ønsker å stille er av en sånn art at de krever lenger betenkningstid enn det som er mulig ved f. eks et intervju. Metoden gjennomføres ved at jeg mailer spørsmålene til deg, som igjen leverer disse til de aktuelle lærerne. Når spørsmålene er besvart, leveres disse til resepsjonen ved din skole hvor jeg henter dem, eventuelt sendes til meg i ferdig frankert konvolutt. På denne måten sikres anonymiteten til informantene. Jeg trenger altså ingen personlig informasjon om informantene.

All informasjon jeg får ut ifra intervjuene skal kun brukes i min masteroppgave. Mine veiledere har på lik linje med meg taushetsplikt i forhold til informasjonene lærerne gir. Alt materiale vil bli anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å spore tilbake hvilke lærere jeg har intervjuet og hvilken skole intervjuene er foretatt på. Deltakelse i prosjektet er frivillig og samtykket kan når som helst, trekkes tilbake uten at man må oppgi grunn for det. Dersom det skulle være behov for ytterligere informasjon, er det bare å ta kontakt.

Vedlagt ligger et anbefalingsbrev fra Thor Ola Engen, leder for masterstudiet i tilpasset opplæring.

Håper på positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen Kristine Ødegård
Masterstudent v/Høgskolen i Hedmark
Kristine.odegard@stud.hihm.no / tlf. 91700988

Vedlegg 2: Brev til informanter

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, og skriver for tiden en masteroppgave i tilpasset opplæring. Min foreløpige problemstilling er: *Hva kjennetegner engelsklærere som arbeider med litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring?*

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som formål å utvikle egen og leserens forståelse av litteraturundervisning i engelskfaget. Videre er håpet at denne forståelsen vil kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring litteraturpedagogisk praksis.

Vi har alle møtt lærere som på en eller annen måte har gjort inntrykk på oss som elever eller studenter, og det er disse lærerne jeg ønsker å lære mer om. Felles for de lærerne som har gjort inntrykk på meg, er at de på en eller annen måte har introdusert meg for litteraturens fantastiske verden. Jeg har alltid vært glad i lese, men lærerne jeg husker, fikk meg til å tenke nye tanker og stille spørsmål jeg ellers ikke ville ha stilt, ved hjelp av litteraturen. Man kan godt si at dette er en oppgave om ”den gode læreren”, om lærerkompetanse, og om lærerprofesjonen, men det er ikke meningen at oppgaven skal være en oppskrift på ”den gode læreren”, men heller en studie av hva som kjennetegner læreren som bruker litteratur som metode for tilpasset opplæring, og hva vi kan lære av dem.

Opgavens metode er brevmetoden, som i korte trekk er en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Valget av metode ble gjort på bakgrunn av at spørsmålene jeg ønsker å stille krever lengre betenkningstid enn hva som er mulig ved for et eksempel et intervju. Det finnes ingen fasitsvar på det jeg ønsker å undersøke, og det viktigste er at du, gjennom et brev, skriver om erfaringer og tanker fra ditt ståsted. Du velger helt selv hvordan du ønsker å utforme brevet, men det viktigste er at du holder deg til tematikken: litteraturundervisning som metode for tilpasset opplæring. Brevene kommer til å bli anonymisert, og vil ikke på noen måte kunne knyttes tilbake til deg.

I brevet du skriver, ønsker jeg at du beskriver følgende spørsmål:

- 1) Hvilken fagkompetanse har du i engelsk?
- 2) Hvilket forhold har du selv til det engelske språket og litteraturen?
- 3) I hvor stor grad velger du litteratur framfor tekstboka i engelskundervisningen, hva er din begrunnelse for å velge denne tilnærmingen, og hvilke erfaringer har du med dette?
- 4) På hvilken måte mener du engelsklærere kan realisere tilpasset opplæring gjennom litteratur utenom tekstboka?
- 5) På hvilken måte mener du arbeid med litteratur kan bidra til anerkjennelse og inkludering i klasserommet?

Tusen hjertelig takk for at du vil hjelpe meg med å få realisert denne oppgaven.

Med vennlig hilsen Kristine Ødegård

Vedlegg 3: Katniss

Katniss
1/2

Kristine:

- 1) Jeg har 65 studiepoeng i engelsk. Litteratur, grammatikk, fonetikk historie og vurdering.
- 2) Min interesse for engelsk startet på barneskolen, da vi tilbragte sommerferien i Florida flere år på rad. Spennende med nytt språk, og det ble ekstra moro å komme tilbake på skolen og vise frem alt jeg hadde lært. Vi hadde da bare en time i engelsk i uka, og jobbet med grunnleggende ord. Tilretteleggingen var ikke slik den er i dag, og mye ble kjedelig for meg. Jeg begynte da å lese bøker, og forelsket meg i alt som var engelsk. Da jeg kom på ungdomsskolen hadde jeg en meget god lærer som motiverte meg til videre arbeid og som tilrettela undervisningen godt. Litteratur var også en del av opplegget og det var veldig moro. Som voksen, elsker jeg britiske krimserier og jeg leser mye ungdomslitteratur som kan passe i undervisninga.
- 3) Jeg har hatt 9. og 10. klasse de siste årene, hvorav begge årene har et 4 ukers opplegg med boklesing. Tidligere har det vært det slik at det har kun vært bestemte bøker som alle skal lese, en for de som strever og en annen for de andre. Dette har fungert greit, men noen sliter med motivasjonen dersom bøker ikke fenger. De to siste årene har vi virkelig fått utvidet boksamlingen vår, og har forskjellige bøker å tilby. Elevene kan nå velge mellom 3-4 bøker dersom læreren åpner for det. Allerede der har man ofte fått med enda flere elever. De fleste liker å lese og jeg har inntrykk av at oppgavene rundt er like viktig som selve lesninga. Når vi leser jobber vi med både før-, mens-, og etterlesingsaktiviteter. Tanker og refleksjon rundt det vi leser og det som står mellom linjene bruker vi tid på. Gode samtaler og spørsmål rundt tematikken vi møter. I 10.klasse står de friere til å velge bok av eget ønske, og da er det mange som har valgt The Hunger Games. Denne kjøpte vi inn i fjor. Da har vi både innlevering av skriftlig tekst og en muntlig presentasjon. På den skriftlige innleveringa har jeg ofte fokus på refleksjon, drøfting og egne meninger rundt boka. Ikke bokanmeldelse. Når det gjelder muntlig, går det mye på personkarakteristikk, tema, litterære virkemidler som frampek, kontraster, metaforer osv. Ofte jeg har hatt mini-talk med elevene, men dette tar mye tid, men absolutt verdt det. God vurderingsmetode. Det jeg kanskje ser, at vi bruker ofte læreboktekster fordi de er korte og et ferdig sett med ord som skal læres. Enkelt å finne frem. Jeg har forresten valgt å lese en del av bøkene vi har

Katniss
2/2

tekstutdrag fra i læreboka, noe som jeg synes en stor fordel når vi jobber med nettopp disse tekstene. Du får selvsagt et helt annet forhold til teksten, og har en mye bedre evne til å legge til rette for god undervisning.

4) For å få til individuell tilpasning når man skal lese litteratur er det viktig at elevene er gode på å jobbe sjøl. Når man er alene i klasserommet må man noen ganger sette elever til å jobbe individuelt, mens man jobber med de andre elevene. Elevene på 10.trinn kan oftere få til dette, men synes dette er vanskelig å få til på 9.trinn. Mange trenger at læreren styrer og har undervisning og synes det vanskelig å jobbe selv, selv med instruksjoner. Jeg er veldig glad i å lese bøker og gjør alt jeg kan for å motivere elevene til og lese. Både med tanke på utvikling av ordforrådet og måten å uttrykke seg på. I tillegg er det rom for masse drøfting og refleksjon. For å drive individuell oppfølging av hver enkelt elev når de leser forskjellige bøker er ikke lett. Med to økter engelsk i uka, sier det seg selv. Da tenker jeg det er viktig å lage gode opplegg som favner hver enkelt i en eller annen grad.

5) Jeg tenker jo litteraturen åpner en del dører til mye vi ikke «ser» på skolen. Elever som kanskje ikke får vist seg frem i grammatikk for eksempel, kan være superinteressant å snakke med om ei bok. Jeg har opplevd noen ganger at enkelte har overrasket meg stort med både tanker og refleksjoner de har hatt rundt personer og temaer i bøker. I tillegg har de formidlet dette på en måte som interesserer de andre elevene og til og med motiverer de til videre lesing. Elevene som oppfatter ting mellom linjene og deler dette har vært spennende. Mange sitter da og lur på hvordan de skjønnte dette. Jeg tenker at en god løsning er å gruppere de i fagnivåer når vi jobber med litteratur. Da er det enklere å få gjennomført veiledning. MEN, da er jeg redd vi mister sånne opplevelser jeg nevnte over.. Så kanskje ikke enten eller, men en blanding. Det viktigste er å finne gode måter og jobbe på, som motiverer elevene får lesing. Motivasjon er det viktigste synes jeg, de trenger den for å klare og ta inn over seg alt litteraturen har og by på. De må være åpne for det!

Vedlegg 4: Tris

Tris

Brev til Kristine

1. Jeg har mellomfag engelsk.
2. Jeg elsker å lese engelsk litteratur, og jeg er glad i mange forskjellige og varierte sjanger.
3. Vi bruker læreverket Key English på skolen. Den har utdrag fra mange forskjellige bøker, både ungdoms- og voksenlitteratur. Vi har begynt å kjøpe inn eksemplarer av disse bøkene; både halve klassesett og individuelle bøker til skolens bibliotek. Jeg pleier å ta utgangspunktet i disse tekstene i læreverket, men supplerer med hendelser fra selve boka, og noen ganger lager jeg ekstra oppgaver til boka. Intensjonen ved et halvt klassesett er at flere elever kan jobbe i mindre grupper med samme boka. Dette har jeg prøvd med gode resultater. Jeg har laget oppgaver til boka, men noen elever har også laget egne oppgaver til hverandre. Elevene har vært meget positive til denne arbeidsmåten. Det krever mer forberedelse til timene, men jeg mener elevene får god læringsutbytte fra å jobbe på denne måten.
Vi har også noen klassesett av bøker. På 8. trinn leser elevene Mathilde av Roald Dahl og på 9. trinn leser de fleste elever Holes av Louis Sachar, mens andre elever leser The Magic Finger av Roald Dahl. Da har lærere på engelsk seksjonen ved skolen utarbeidet et undervisningsopplegg rundt disse bøkene. Det dekker både skriftlige og muntlige oppgaver som kan vurderes med karakter.
4. Vi bruker forskjellige bøker til forskjellige elever for å tilpasse undervisningen (se pkt.3). Dette blir ofte en mer vellykket måte å tilpasse på enn å bruke læreverket, fordi oppgavene vi lager blir tilpasset enkelte elever eller mindre grupper av elever.
5. Engelsk er et kommunikasjonsfag som egne seg til arbeid i par/grupper. Jeg ser diskusjon som helt nødvendig om læring skal skje. Å ta utgangspunkt i en bok, særlig en som elevene kan se som film etter at de har lest den, mener jeg er en utmerket måte å fremme samarbeid på. Utvalget av ungdomslitteratur er så stort at det er mulig å finne noe som passer for alles interesser.

Vedlegg 5: Hazel

Hazel
1/2

Svar til Kristine:

1. Jeg har mellomfag fra Hamar Lærerhøgskole.
2. Hadde en fantastisk lærer på lærerskolen i litteratur. Vi leste om utvandring til Amerika, om indianerne, de gamle klassikerne fra britisk litteratur som Tess of the Derbervil og The mill on the Floss for å nevne noen. Han inspirerte oss og vi tolket bøkene med god hjelp av lærer. Det å lese litteratur på forfatterens sitt språk er noe jeg alltid har synes vært å foretrekke. En av grunnene til at jeg valgte engelsk er også fordi jeg er stor fan av alt britisk og har alltid vært glad i å lese engelsk og å snakke det.
3. I 8.klasse har jeg nok med å kartlegge og finne ut hvor mye hver enkelt elev kan fra før og hvor mye de er i stand til å ta inn av lærdom. Blir dessverre mest bruk av læreboktekster, da de er korte og har vokabularet lett tilgjengelig. Det er dessuten enklest at alle driver mer eller mindre med det samme, for i de to timene med engelsk i uka er det vanskelig nok å gjennomføre felles undervisning og ennå verre å drive individuell tilrettelegging og individuell oppfølging.
I 9. klasse leser vi en bok, Hoels som oftest, og da forsøker jeg å gi dem små hint om hva de bør se etter mellom linjene, forhold mellom personene i boka osv. For noen ser jeg da at de finner stor glede i å lese en bok på engelsk. De elevene som sliter får en enklere bok, også de er stolte når de har gjennomført oppgaven, gjerne med en lærer til stede som har lest med dem.
I 10. klasse er det fritt fram å finne en bok de liker og da er det mange de siste årene som har lest Twilight- bøkene og The Hunger Games . De leverer en skriftlig tekst hvor de sammenfatter innholdet og har noen egne meninger om boka. Muntlig får de oppgaver hvor de skal se mer på tema, personer, frampek osv. Problemet er at de muntlige framleggene tar mye tid og jeg må bruke mange fritimer for å få gjennomført dem, men da har jeg også en god indikasjon på hvor eleven ligger karaktermessig til standpunkt skal settes.
4. For å drive individuell tilpasning eller tilpasset opplæring krever det elever som kan jobbe selvstendig, og de har vi ikke så mange av i ungdomsskole på de to første trinnene. Selv de flinkeste vil gjerne være med på timene og er redde de går glipp av noe hvis de skal jobbe

Hazel 2/2

individuell. Selv har jeg stor tro på å la elevene lese bøker, skriv om dem, snakke om dem og finne informasjon om dem på nettet. Det finnes jo også mange bøker som er filmatisert, dette bidrar ofte til at det er enklere å få dem til å lese, når de vet de skal se filmen etterpå.

Problemet er nok en gang tid. Med 25-30 elever er det ingen enkel sak å få til individuell oppfølging med hver sin bok, og som før skrevet går det hardt ut over de få timene man ikke underviser. De fleste av disse timene går dessuten med til å være vikar for syke lærere eller ha samtaler med elever om helt andre ting enn litteratur.

5. I en ideell skole hadde det vært fantastisk å kunne møte hver enkelt elev på det nivået han eller hun er, og dette gjelder jo i alle fag. En måte å løse dette på er å gruppere dem i fagnivåer, da er det litt enklere å få gjennomført lesing. Det å kunne bruke litteratur som eleven liker er en flott måte å tilnærme seg det engelske språket og ikke minst kulturen på. Når de får gjøre det de liker er de lykkeligere, og mer arbeidvillige.

Vedlegg 6: Bella

Bella
1/2

- 1) Hvilken fagkompetanse har du i engelsk?
Hovedfag i engelsk.
- 2) Hvilket forhold har du selv til det engelske språket og litteraturen?
Jeg bruker ofte engelsk i hverdagen min: jeg kommuniserer på engelsk i engelsktimene på skolen, leser faglitteratur på engelsk, og møter engelskspråket på nettet og på TV. Det jeg gjør sjeldnere nå enn tidligere er å lese romaner på engelsk.
- 3) I hvor stor grad velger du litteratur framfor tekstboka i engelskundervisningen, hva er din begrunnelse for å velge denne tilnærmingen, og hvilke erfaringer har du med dette?

Hva menes med litteratur? Jeg velger å kommentere bruken av litterære tekster. Litterære tekster finnes i lærebøker. Men vi bør skille mellom litterære tekster i lærebøker og læreboktekster som er skrevet for didaktiske formål.

Hvorfor bruke litterære tekster i engelskundervisningen?

a- Autentiske tekster

Den litterære teksten har andre kvaliteter enn den didaktiske teksten.

b- Tekster med språklige kvaliteter

- modell for egen produksjon av tekster
- corpus for å studere språket (grammatikk, litterære virkemidler, ulike språkregistre). For eksempel kan elevene sammenligne ulike personbeskrivelser.

c- Den emosjonelle dimensjonen

- Lese for å oppleve og kanskje bli rørt.
- I møtet med den litterære teksten kan eleven oppdage at språket kan brukes kreativt. Arbeid med dikt egner seg godt.

d- Teksten som kilde (kulturkunnskap)

Litterære tekster kan gi informasjon om en tidsperiode (hendelser, levemåte, sosiale forskjeller osv.)

e- Den litterære teksten som inspirasjon

- Produksjon av egne tekster
- Framføring og tolkning av tekster (dikt, skuespill, eventyr)

Bella 2/2

- 4) På hvilken måte mener du engelsklærere kan realisere tilpasset opplæring gjennom litteratur utenom tekstboka?

Den litterære teksten gir rom for variasjon i undervisningen. Den inviterer til ulike typer aktiviteter, og den appellerer til ulike sider av eleven, også de emosjonelle og kreative. Jeg mener at disse aktivitetene kan tilpasses ulike nivåer og behov.

- 5) På hvilken måte mener du arbeid med litteratur kan bidra til anerkjennelse og inkludering i klasserommet?

Se punkt 4.