



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Marie Ommelstad

Masteroppgave

«Kan vi gjøre mere sånn?»

**En studie av hva elever på 7. trinn sier de verdsetter
når de arbeider med skjønnlitteratur**

«Can we do more of this?»

A study of what pupils in the 7th grade say they value when
working with fiction

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, samlingsbasert

2MASTER17

2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget på 7. trinn. Problemstillingen som ble utformet var: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*». Målet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hva elevene verdsetter når de arbeider med skjønnlitteratur, hva som skal til for at elever blir nysgjerrige lesere og hva de mener er engasjerende litteraturundervisning. Oppgaven forankres i den andre lese- og skriveopplæringa, lesemotivasjon, litteraturredidaktikk, resepsjonestetikk, drama som arbeidsmåte og læringspotensiale, og dramaturgi.

Studien er en kvalitativ studie som har tatt utgangspunkt i en utforskende undersøkelse hvor det er prøvd ut et undervisningsopplegg med tjuette elever. Undervisningsopplegget baserer seg på høytlesning av den skjønnlitterære boka *Lappjævel!* av forfatter Kathrine Nedrejord. Høytlesningen var kombinert med elevaktiviteter med dramaturgiske virkemidler. Etter gjennomført undervisningsopplegg ble det gjort et utvalg og gjennomført fire semistrukturerte intervjuer som omhandlet hvordan elevene opplevde undervisningen. Empirien fra elevene danner grunnlaget for diskusjonen i lys av teori.

Funnene i denne studien viser at kombinasjon av litteraturundervisning og et dramaturgisk undervisningsopplegg fungerer godt sammen. Dette er en måte informantene liker å arbeide med skjønnlitteratur på, som bidrar til økt nysgjerrighet og motivasjon for lesing. Elevene forteller at de liker å bli lest høyt for. Dramaturgiske virkemidler bidrar til at elevene får brukt fantasien sin i svært stor grad og at de får beveget seg mer enn de er vant til. Å bevege seg og å bruke fantasien sin er noe de beskriver som «gøy» og at de har det gøy samtidig som de føler at de lærer noe. Elevene uttrykker også at de tror at de lærer *mer* dersom de får være med å bestemme hvordan de kan ha undervisningen sin.

Abstract

This master's thesis examines work with fiction in the Norwegian subject at the 7th grade. The research question for this thesis is: «*What do the pupils say about how they like to work with fiction?*». The purpose of this study is to gain insight in what pupils value while working with fiction, what it takes for pupils to become curious readers and what they think is engaging literature teaching. The assignment is anchored in reading and writing skills in the upper primary school, reading motivation, literature didactics, reader-response theory, learning through drama, drama-based education and dramaturgy.

The study has a qualitative approach, with an exploring examination where a teaching plan has been tried out with twenty-eight pupils. The teaching plan is based on reading the fiction book *Lappjævel!* by Kathrine Nedrejord aloud. The reading aloud was combined with drama activities. After completing the teaching plan, a selection was made, and four semi-structured interviews were conducted that dealt with how the pupils experienced the teaching. The empirical data from the pupils forms the discussion in light of theory.

The results of this study show that a combination of literature teaching and a dramaturgical teaching programme works well together. This is one way that the informants enjoy working with fiction, which contributes to increased curiosity and motivation for reading. The pupils say that they like to be read aloud to. Dramaturgical devices help the pupils to use their imagination and to move more than they are used to. Moving and using their imagination is something they describe as «*fun*» and that they have fun while feeling that they are learning something. The pupils also express that they believe they learn *more* if they are allowed to participate in deciding on *how* they are going to learn.

Forord

I år er det ti år siden jeg avsluttet min første utdanning innen dans, sang og skuespill. Etter noen år i jobb som frilanser og danselærer, noen spennende vikartimer i grunnskolen og kulturskolen, ble det naturlig for meg å bygge videre på undervisningskompetansen. Ved siden av jobb i grunnskole ble Grunnskolelærerutdanning derfor realisert. Med den bakgrunnen jeg har fra tidligere utdanning lå det også nært å kombinere norskundervisningen med en dramaturgisk tilnærming i denne masteroppgaven.

Å skrive masteroppgave har antagelig for meg som alle andre vært krevende. Det har tatt krefter å stå i en prosess der hodet spinner konstant selv om man ikke nødvendigvis sitter med oppgaven foran seg. På den annen side har jeg virkelig lest og lært mye om didaktisk variasjon og dramaturgi, om mange måter å arbeide med skjønnlitterære bøker på, hva elever mener om forskjellige undervisningsformer og hvordan elever responderer på dette. Da denne masteroppgaven i norsk skulle ta form, var det et åpenbart valg for meg å undersøke elevenes stemme om norskundervisning. Masteroppgaven har vært en veldig lærerik prosess i forhold til min lærerrolle, og jeg ser at oppgaven har vist seg å ha overførbarhet også til flere fag i egen praksis.

For å sitere min venninne: «it takes a village å få skrevet en masteroppgave». Slik har det i alle fall vært for min del. Først og fremst vil jeg få takke elevene som bidro i piloten og undervisningsopplegget som er gjennomført, samt elevintervjuene. Jeg vil takke deres foresatte, lærerne og rektor for tilrettelegging slik at forskningen kunne gjennomføres. Takk til arbeidsgivere, ledere og kollegaer for tilrettelegging i hverdagen og til høgskolens veiledere for innspill i denne perioden. Takk til mamma for gode, lange samtaler og råd når det har vært vanskelig. En stor takk sendes også til hele storfamilien som har hjulpet oss med smått og stort for at studiet skal ha gått rundt. Den største takken går til min mann, Oddgeir, som er tålmodig, som stiller opp og tilrettelegger etter beste evne. Ulrik og Mathias som har kommet til verden under studiene: dere har vært min største motivasjon for å gjennomføre og fullføre studiet.

Dokka, 15. mai 2024

Marie Ommelstad.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Sammendrag | II |
| Abstract | III |
| Forord | IV |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> | 2 |
| 1.2 <i>Oppgavens oppbygning</i> | 3 |
| 1.3 <i>Relevant tidligere forskning og litteratur</i> | 4 |
| 1.3.1 LISA-studien og «Hva foregår i norsktimene?» | 4 |
| 1.3.2 «Mellom entré og sorti — Dramaturgisk didaktikk i klasserommet» | 6 |
| 1.3.3 «Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?» | 6 |
| 1.4 <i>Forankring i læreplanen og i Opplæringslova</i> | 7 |
| 1.4.1 Hva står det i læreplanen i norskfaget om skjønnlitteratur? | 8 |
| 1.4.2 Hva står det i Opplæringslova om elevmedvirkning? | 9 |
| 2.0 Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag | 10 |
| 2.1 <i>Hva er den andre lese- og skriveopplæringa?</i> | 10 |
| 2.2 <i>Lesemotivasjon</i> | 10 |
| 2.2.1 Indre lesemotivasjon | 11 |
| 2.2.2 Ytre lesemotivasjon | 11 |
| 2.2.3 Personlig verdi og personlige kostnader | 12 |
| 2.3 <i>Litteraturdidaktikk</i> | 12 |
| 2.4 <i>Resepsjonestetikk</i> | 13 |
| 2.4.1 Å skape rike forestillingsverdener | 15 |
| 2.5 <i>Drama som arbeidsmåte og læringspotensiale</i> | 16 |
| 2.6 <i>Hva er dramaturgi?</i> | 17 |
| 2.7 <i>Å tenke dramaturgisk</i> | 18 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 2.7.1 | Iscenesettende undervisning..... | 18 |
| 2.7.2 | Bruk av rom..... | 19 |
| 2.7.3 | Å bruke kroppen som lærings- og uttrykksform | 19 |
| 2.8 | <i>Handlingsreferat fra de utvalgte bokkapitlene i undervisningsopplegget.....</i> | 19 |
| 2.8.1 | Aktualisering av <i>Lappjævel!</i> i lys av læreplanen i norskfaget | 22 |
| 3.0 | Forskningsdesign og metode..... | 23 |
| 3.1 | <i>Kvalitativ metode og begrunnelse for valget.....</i> | 23 |
| 3.1.1 | Deltakende observasjon..... | 24 |
| 3.1.2 | Feltnotater..... | 24 |
| 3.1.3 | Kvalitative intervju med barn..... | 25 |
| 3.1.4 | Utvalg | 26 |
| 3.2 | <i>Undervisningsopplegg.....</i> | 26 |
| 3.2.1 | Anslaget..... | 26 |
| 3.2.2 | Å sitte i ring og å skape fiksjon | 27 |
| 3.2.3 | Høytlesning | 27 |
| 3.2.4 | Rolle på veggen | 28 |
| 3.2.5 | Tablå..... | 28 |
| 3.2.6 | Skrijving i rolle..... | 29 |
| 3.3 | <i>Pilotundervisning og pilotintervju.....</i> | 29 |
| 3.4 | <i>Etiske overveielser – det å forske blant barn</i> | 31 |
| 3.4.1 | Konfidensialitet | 31 |
| 3.4.2 | Informert samtykke i forskning med barn | 31 |
| 3.4.3 | Rolleavklaring – lærer eller forsker?..... | 32 |
| 3.5 | <i>Tematisk analyse</i> | 33 |
| 3.5.1 | Transkribering som forberedelse til analysearbeidet..... | 33 |
| 3.5.2 | Koding og kategorisering | 34 |
| 3.6 | <i>Forskningens kvalitet</i> | 36 |
| 3.6.1 | Bekreftbarhet | 36 |
| 3.6.2 | Pålitelighet..... | 37 |
| 3.6.3 | Troverdighet | 38 |
| 3.6.4 | Overførbarhet | 39 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.0 | Presentasjon av funn | 40 |
| 4.1 | <i>Nysgjerrig leser</i> | 40 |
| 4.1.1 | Elevenes motivasjoner for egenlesing | 40 |
| 4.1.2 | Elevenes refleksjoner rundt lesingen i undervisningsopplegget | 44 |
| 4.2 | <i>Elevmedvirkning</i> | 47 |
| 4.3 | «Gøy å lære» | 50 |
| 4.4 | Å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet | 54 |
| 4.5 | <i>Oppsummerende kommentarer til presentasjonen av funn</i> | 57 |
| 4.5.1 | Nysgjerrig leser | 57 |
| 4.5.2 | Elevmedvirkning | 58 |
| 4.5.3 | «Gøy å lære» | 58 |
| 4.5.4 | Å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet | 59 |
| 5.0 | Diskusjon | 60 |
| 5.1 | Å bruke kroppen i læringsprosessen | 60 |
| 5.2 | <i>Hva preger og er viktig for elevenes lesemotivasjon?</i> | 62 |
| 5.2.1 | Bokas paratekster i lys av lesemotivasjon | 63 |
| 5.2.2 | Bokserier som indre motivasjonsfaktor for lesing | 63 |
| 5.2.3 | Viktigheten av lærerens bokvalg | 63 |
| 5.3 | <i>Viktigheten av å lese høyt for elever i den andre lese og skriveopplæringa</i> | 64 |
| 5.3.1 | Høytlesning som bidrag til felles utvikling | 64 |
| 5.4 | <i>Viktigheten av elevmedvirkning</i> | 65 |
| 5.5 | Å bruke fantasien | 66 |
| 5.6 | <i>Elevenes kommentarer omkring en dramaturgisk tilnærming til undervisning</i> | 68 |
| 5.6 | <i>Begrensninger ved oppgaven</i> | 71 |
| 6.0 | Konklusjon | 72 |
| 6.1 | <i>Videre forskning</i> | 74 |
| | Litteraturliste | 76 |
| | VEDLEGG 1 – Informasjonsskriv | 80 |

| | |
|--|-----------|
| VEDLEGG 2 - Intervjuguide | 85 |
| VEDLEGG 3 - Undervisningsopplegg..... | 87 |

Bildeliste

| | |
|---|----|
| Bilde 1: Bilder i svart-hvitt illustrerer internatskoler på 1950-tallet | 26 |
| Bilde 2: «Rolle på veggen»-gråpapiret er hengt opp | 28 |
| Bilde 3: Postkasse, konvolutt, breveksempel fra meg og noen korte samiske setninger på tavle til de som ville bruke det | 29 |

1.0 Innledning

I denne studien undersøkes det hvordan elever erfarer en litteraturundervisning med dramaturgisk tilnærming. Jordet (2020, s. 17) kan fortelle at «en høy andel elever opplever skolen som for teoretisk og livsfjern, preget av stillesittende aktiviteter». Han forteller videre at elevene «i hovedsak leser, skriver, snakker og regner med utgangspunkt i en tekst» og at de «i stor grad er passive mottakere av kunnskap». Dette bekrefter også Sæbø & Allern (2010, s. 245), som i tillegg kan tilføye at «de mer skapende elevaktivitetene avtar jo eldre elevene blir». I 2011 kunne Skaalvik & Skaalvik (s. 33) fortelle at forskning viser avtakende motivasjon for læring fra 4. til 10. klassetrinn. Samtidig viser leseengasjementet i PISA-undersøkelsen for 2018 at Norge er landet med nest minst engasjerte lesere (Roe, 2020, s. 118). Jordet (2020, s. 17) refererer til John Hattie (2009) som forteller om «the engagement problem». «The engagement problem» omhandler at elevene har lavt engasjement for læring i skolen og at dette er skolens hovedproblem. Hattie mener at hvis ikke man tar dette på alvor vil skolen heller ikke lykkes med å løse problemet (Jordet, 2020, s. 17). For å forbedre skolen, må man tørre å se og identifisere bakenforliggende årsaker til hvorfor elevene er uengasjerte og strever i skolen (Jordet, 2020, s. 17). Det er derfor svært viktig for framtidens lærere at man evner både å engasjere og motivere elevene til faglig innsats (Sæbø & Allern, 2010, s. 244). Som fersk i lærerrollen merket jeg at utsagnene over traff en nerve i meg som jeg måtte ta på alvor, og det ga meg motivasjon til å forske på hva som må til av forbedringer, ut fra hva elevene selv mener. Jeg spurte meg hva i norskfaget som kunne være aktuelt å bruke som forskningsarena. Jeg valgte skjønnlitteratur og la til rette for et undervisningsopplegg på 7.trinn preget av skapende elevaktiviteter, i den tro at elevengasjementet ble styrket. Dette ble grunnlaget for forskningen, og jeg ville ha frem elevenes stemmer.

I kjerneelementene i læreplanen i norsk står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fiskum et al. (2018, synopsis) mener at variasjon og engasjement i undervisning er viktig for at elever skal føle mestring og dermed få lyst til å lære mer. De sier at «det er først når elevene blir engasjerte i læringa at de gode læringsutbyttene kommer» (Fiskum et al., 2018, synopsis). Jeg mener at læreplanens ord som å *oppleve*, *engasjere*, *varierte* og å *undre seg* pålegger læreren noe annet enn det som anses som den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

I denne studien har jeg gjennomført et dramaturgisk undervisningsopplegg der jeg har kombinert høytlesning av boka *Lappjævel!* (Nedrejord, 2020) med aktiviteter inspirert av *7 veier til drama* (Heggstad & Heggstad, 2022). I høytlesningen leste jeg utdrag fra boka. Etter et utdrag gjorde vi en aktivitet før vi leste et nytt utdrag. Etter det andre utdraget var det ny aktivitet, og så videre. I aktivitetene valgte og hadde jeg fokus på at de skulle bevege kroppene sine samtidig som vi gjorde øvelser til det vi nettopp hadde lest. Forskingen ble gjennomført på et 7. trinn med tjuette deltakende elever. Etter endt undervisningsopplegg gjennomførte jeg kvalitative semistrukturerte intervjuer med fire av elevene.

Etter gjennomført undervisningsopplegg i denne forskningen sa en elev til meg: «kan vi gjøre mere sånn?». Denne setningen brant seg fast og satte i gang en tankevirksomhet omkring hva elever egentlig verdsetter i arbeid med skjønnlitteratur. Hvilken betydning kan et skjønnlitterært undervisningsopplegg ha for elevers læring? Hvordan kan en dramaturgisk tilnærming bidra til dette? Setningen «kan vi gjøre mere sånn?» gjorde meg enda mer nysgjerrig til de påfølgende intervjuene som skulle gjennomføres og til å forske nærmere på hva elever *selv* mener er verdifullt for dem når de arbeider med skjønnlitteratur. Spørsmålet fra eleven skaper også en undring hos meg om at eleven spør om *lov* til å få mer av den type undervisning. Jeg lurer på om det faktisk er et ønske om å være med å bestemme hvordan gjennomføringen av undervisningen skal være? Eller er det et ønske om at undervisning skal ha en mer dramaturgisk tilnærming med elevaktiviteter? Utsagnet fra eleven ga meg en motivasjon til å gi elevene en stemme i denne studien og det er derfor deres stemmer som preger masteroppgaven.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hva elevene verdsetter når de arbeider med skjønnlitteratur. Jeg ønsket å finne ut hva som skal til for at elever blir nysgjerrige lesere og hva de mener er engasjerende undervisning. Ut fra det formet jeg problemstillingen: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*».

For å bidra til å besvare selve problemstillingen utformet jeg fire forskningsspørsmål. Dette er spørsmål som bidrar til å finne variasjoner i hvordan elevene «liker å jobbe». Disse har fungert som en retning i arbeidet med intervjuguide og intervju spørsmål, og som en rettesnor i kategoriseringsarbeidet.

Hva er det som gjør elevene nysgjerrige på å lese skjønnlitterære bøker?

Hvilke erfaringer gjør elevene seg etter et dramaturgisk undervisningsopplegg?

Hvordan ønsker eller uttrykker elevene at de vil ha undervisningen sin?

Hvilke undervisningsformer erfarer elevene at de lærer mest av?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble undersøkt i fire kvalitative semistrukturerte elevintervjuer etter endt undervisningsopplegg. Intervjuguiden er delt inn i forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Intervju spørsmålene er utviklet for at elevene bedre skulle forstå hva de ble spurt om. Intervju spørsmålene er videre delt inn i mer detaljerte spørsmål som har fungert som forslag til oppfølgingsspørsmål. Denne tilnærmingen gir mulighet for å gå i dybden på elevens uttalelser. På den måten ønsket jeg å få frem elevenes individuelle stemmer og erfaringer.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt i seks kapitler. Kapittel én er et innledende kapittel der jeg belyser og aktualiserer oppgavens tematikk, problemstilling, forskningsspørsmål og kort om oppgavens innhold. Her presenteres det videre relevant tidligere forskning og man får innblikk i oppgavens relevans sett opp mot læreplanen i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) og Opplæringslova (1998).

Kapittel to er delt inn i åtte underkapitler der det redegjøres for teori som ligger til grunn for oppgaven. Teorier som belyses i kapittel to er teori om den andre lese- og skriveopplæringa, lesemotivasjon, litteraturredidaktikk, resepsjonestetikk, om å etablere forestillingsverdener, drama som arbeidsmåte og læringspotensiale. I tillegg ser jeg på hva dramaturgi er, og hva jeg legger i det å tenke dramaturgisk. Til slutt avsluttes teoridelen med et handlingsreferat av boka *Lappjævel!*.

I det tredje kapittelet presenteres forskningsdesign og metoder som er benyttet i denne studien. Det tredje kapittelet er delt inn i seks underkapitler. Her presenteres begrunnelse for valget av kvalitativ metode og hva dette innebærer for denne studien. Videre er det en presentasjon av hva som ligger til grunn for undervisningsopplegget som er gjennomført i denne forskningen. Dernest deler jeg erfaringer fra pilotundervisning og pilotintervju. Ethiske overveielser i forbindelse med å forske på barn beskrives, og jeg viser hvordan tematisk analyse har ligget til

grunn for analysearbeidet. Kapittelet avsluttes med hvordan jeg ser på forskningens kvalitet sett opp mot bekreftbarhet, pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

I det fjerde kapittelet presenteres funnene i studien. Funnene presenteres ved ulike kategorier som er dannet gjennom analyse- og tolkningsprosessen av datamaterialet. I det femte kapittelet diskuteres funnene og jeg omtaler begrensninger ved oppgaven. I det sjette og avsluttende kapittelet kan man lese konklusjonen der jeg forsøker å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis gis det innspill til videre forskning.

Sist i oppgaven ligger litteraturlista. Bakerst er vedleggene som er benyttet gjennom studien: informasjonsskriv og samtykkebrev til foresatte, intervjuguide, samt et detaljert dokument av undervisningsopplegget.

1.3 Relevant tidligere forskning og litteratur

For å belyse problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» var det viktig å finne hva tidligere forskning kunne hjelpe til med av forståelse og innsikt. Forventningen var å finne forskning som kunne bidra med motivasjon og danne en kunnskapsbasis for denne masteroppgaven.

1.3.1 LISA-studien og «*Hva foregår i norsktimene?*»

I arbeidet med å finne teori til studien, fant jeg frem til forskningsartikkelen *Linking Instruction and Student Achievement - A research design for a new generation of classroom studies* (LISA-studien) (Klette et al., 2017). LISA-studien er en videostudie som er gjennomført i 47 ulike norske klasserom med 178 timer norskundervisning på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15; Klette et al., 2017, s. 8). Denne studien fant jeg relevant som tidligere forskning fordi den er praksisnær i norskfaget i skolen, og ga inspirasjon og støtte til min forskning videre.

LISA-studien har forsket på norskundervisning på ungdomstrinnet mens jeg har forsket på 7. trinn. 7. trinn er aldersmessig nærliggende ungdomstrinnet. På den måten har jeg kunnet undersøke om studien er overførbar også til mellomtrinnet. Videostudien fra LISA-studien innebærer at forskeren selv ikke var aktivt deltakende i gjennomføringen av norskundervisningen. I min studie har jeg selv planlagt og gjennomført undervisningen. I LISA-studien undersøker man både lærernes og elevenes meninger, mens jeg undersøker kun elevenes erfaringer og meninger etter gitt undervisningsopplegg. Studien er beklageligvis ikke

fagfelleverdert. Likevel, slik jeg vurderer forskningen, er det svært gjenkjennbare funn og drøftinger, og studien gir en uvurderlig innsikt i norsk skole, slik jeg ser det, innenfor temaet jeg har undersøkt. Til tross for ulikhetene mellom min studie og LISA-studien mener jeg at mye av innholdet er interessant avgrenset min problemstilling: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*».

Da LISA-studien var fullført ble hovedforsker Kirsti Klette, sammen med Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe, enige om å skrive om alt de hadde sett og erfart i studien (2020, s. 5). Dette ble boka «*Hva foregår i norsktimene?*» av Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) og boka baserer seg på funnene fra LISA-studien. Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 5) forteller at studien gav såpass unike innsyn i norskundervisning og mente at lærere burde få vite mer om funnene. I tillegg opplevde de at interessen for dataene var enorm, og boka blir også brukt til å diskutere kritisk både muligheter og utfordringer i norskundervisning (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 5–6). Jeg fant boka særlig relevant for å undersøke hvordan bruk av skjønnlitteratur i norskundervisning foregår i skolene. Boka har et eget kapittel om skjønnlitteratur. Det er særlig dette kapittelet som er mest relevant for min studie og som basis for min undersøkelse av hvordan elever liker å jobbe med skjønnlitterære bøker.

I kapittelet om skjønnlitteratur står det at gjennom LISA-studien så fant de ut at opplevelsesperspektivet i litteraturundervisningen var nedtonet eller helt fraværende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 105). De forteller at et klart flertall av de litterære tekstene ble presentert som eksempler på sjangre, bestemte skrivemåter og virkemidler: «på mange måter ble sjangeren og de tilhørende virkemidlene det primære fokuset, mens tekstens innhold eller estetiske kvaliteter, eller opplevelsen av å lese, ble underordnet» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). De har under studien fått inntrykk av at det å oppleve litteratur anses som noe som bare skjer når elever velger selvvalgte bøker og leser individuelt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 106). Dette stiller de spørsmålsteget ved. De spør seg om det å gjengi innhold, samtale om virkemidler og å lese på egenhånd er god *litteraturundervisning* eller ei (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 106). På bakgrunn av observasjonene i LISA-studien har jeg derfor prøvd å gjøre noe litt annerledes i gjennomføringen av litteraturundervisningen i *denne* studien. Med høytlesning av skjønnlitteratur i kombinasjon med dramapedagogikk, har mitt fokus blant annet vært på at elevene skulle få en opplevelse av å lese litteratur.

Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 108) mener at for at elever skal kunne utvikle dyp forståelse av det de har lest, må elevenes tolkninger deles, utfordres og argumenteres for i fellesskap. Noe annet som diskuteres er at de observerte at nesten samtlige av tekstene som inngikk i norskundervisningen, kom fra lærebøker (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Det overrasket dem at selv om lærerne har full metodefrihet, så velger lærerne i minimal grad å trekke inn nye tekster. Dette vil i praksis innebære at det ofte er forlag og lærebokforfattere som foretar de reelle valgene over hvilke tekster elevene møter ute i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). I dennes studien har jeg derfor gått vekk fra lærebøker og heller bragt med meg en skjønnlitterær bok til undervisningen.

1.3.2 «Mellom entré og sorti — Dramaturgisk didaktikk i klasserommet»

En annen studie som jeg anser som relevant for min studie er «Mellom entré og sorti— Dramaturgisk didaktikk i klasserommet» av Kristin Helstad og Per Arne Øiestad (2021). Helstad & Øiestad (2021, s. 36) sier i sin fagfelleverderte artikkel at «det er behov for mer innsikt i hvordan lærere faktisk underviser, hvilke ressurser de trekker på arbeidet og hvordan de iscenesetter læringsprosesser i samspill med elevene». Jeg tar med meg denne forståelsen og bruker den inn i undervisningsopplegget. Dette som et bidrag innenfor litteraturundervisning i norskfaget med bruk av iscenesettelse i læringsprosesser i samspill med elevene. Helstad & Øiestad (2021, s. 27) skriver at «når lærere planlegger undervisning, vet de at ulike scenarier kan utspille seg, at planer må justeres, og at resultater er avhengige av en rekke faktorer både i og utenfor klasserommet som lærere kan ha mer eller mindre kontroll over». De skriver at «lærere har som sitt primære oppdrag å gi retning og motivasjon til elevenes læringsprosesser» (Helstad & Øiestad, 2021, s. 27) og mener at «å tenke som en dramaturg kan bidra til å profesjonalisere arbeidet og gjøre lærere bedre rustet til å møte klasserommets mange utfordringer» (Helstad & Øiestad, 2021, s. 37). Jeg merker meg særlig hvordan dramaturgi kan gi motivasjon og retning til elevenes læringsprosess. Det ga meg inspirasjon til å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget med en dramaturgisk tilnærming.

1.3.3 «Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?»

En tredje studie som er relevant å hente kunnskap fra, er Aud Berggraf Sæbø og Tor Helge Allern sin fagfelleverderte artikkel «Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?» (2010). Gjennom forskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser» har de undersøkt didaktiske utfordringer som læreren

står ovenfor. De undersøker i sin forskning «dramafagets muligheter til å skape engasjement» (Sæbø & Allern, s. 244) og om dramafaget kan bidra til å motivere elevene til innsats i (blant annet) norskfaget. Jeg avgrensner min studie til å undersøke hvordan elementer fra dramafaget kan bidra til å skape engasjement hos elever i litteraturundervisning. Sæbø & Allern (2010, s. 245) definerer *prosessdrama* som et helhetlig (drama)faglig læringsforløp. Prosessdrama dreier seg om: «en læringsprosess der elevene engasjeres i undersøkelser og spillsituasjoner, der siktemålet er å lære ved å spille, og som kan foregå i hvilke som helst fag i vanlig klasseundervisning» (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Framfor alt er prosessdrama preget av interaktivitet og deltakelse hos elevene, der det inngår ulike dramametoder og teknikker (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Sæbø & Allern (2010, s. 245) skriver at det som er særegent med prosessdrama er at elevene arbeider i rolle. Slikt rollearbeid kan integreres i andre kreative læringsstrategier som læreren kjenner til fra før. Prosessdrama kan i kontrast til å lage forestillinger for framføring enklere integreres i det som er skolens mer vanlige læringsaktiviteter (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Fra denne studien henter jeg argumenter for at elevene lærer «ved å spille», at rollearbeid engasjerer og bør foregå i vanlig klasseromsundervisning. Denne forståelsen ønsket jeg å prøve ut med utgangspunkt i å lese skjønnlitteratur i norskfaget tilrettelagt som en læringsprosess med interaktivitet og deltakelse hos elevene.

Som vist over har jeg hentet inspirasjon, motivasjon og ny kunnskap fra tidligere forskning og litteratur. Dette har vært nyttig i arbeidet med å lage undervisningsopplegget i studien. Innsikten fra dette underkapittelet tar jeg med videre til analyse og drøfting. De tre tidligere forskningsarbeidene fungerer derfor som et bakteppe for å belyse problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*».

1.4 Forankring i læreplanen og i Opplæringslova

I denne studien spør jeg «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*». I den sammenheng er det særlig interessant å undersøke hva det står i læreplanen om bruk av skjønnlitteratur og bruk av elevaktiviteter i undervisning. Undervisningsopplegget hadde til hensikt å utvikle både skriftlige og muntlige ferdigheter, med vekt på elevaktiviteter og bruk av kreativitet og fantasi. Problemstillingen avleder behovet for å belyse elevmedvirkning og det er relevant i den sammenheng å trekke inn Opplæringslova.

1.4.1 Hva står det i læreplanen i norskfaget om skjønnlitteratur?

Å kunne lese i norskfaget innebærer blant annet at elevene skal kunne lese og reflektere over tekst, herunder skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I de spesifikke kompetansemålene står det blant annet at elevene skal lese skjønnlitteratur på bokmål og samtale om formål og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I undervisningsopplegget i denne studien gjennomførte elevene aktiviteter tilknyttet lesing av skjønnlitteratur. Ser vi på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen for norskfaget, står det at elevens lesing av skjønnlitteratur bidrar til å gi dem innblikk i andre menneskers utfordringer og livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I neste rekke sier læreplanen at skjønnlitteratur er med på og bidrar til at elevene «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Aktivitetene fra undervisningsopplegget la opp til å reflektere over andres livssituasjoner gjennom den skjønnlitterære teksten.

I læreplanens underveisvurdering i norskfaget, står det at læreren skal tilrettelegge for og «stimulere til lærelyst ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I kjerneelementene står det blant annet at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreren skal i tillegg tilrettelegge for at elevene kan prøve seg frem, utvikle kompetanse i både praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger, og at elevene får jobbe både individuelt og med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Undervisningsopplegget hensyntok dette ved å tilrettelegge elevaktiviteter individuelt og i fellesskap med bruk av kreativitet og fantasi.

Én av aktivitetene elevene gjorde i undervisningsopplegget var å skrive brev. Skriveoppgaver skal oppleves som meningsfulle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) og elevene skal kunne «planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette underbygges av de spesifikke kompetansemålene som forteller at elevene skal skrive tekster som har en tydelig struktur. I tillegg står det elevene skal prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i skriftlige tekster, samt kunne skrive med funksjonell håndskrift (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I læreplanen står det også at skriving utvikler og strukturer elevenes tanker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette la grunnlaget for utarbeiding av elevenes skriveoppgave i form av brev.

Ved å studere læreplanen opp mot undervisningsopplegget, ser jeg at jeg har sikret samsvar mellom læreplan og det jeg har hatt ønske om å undersøke.

1.4.2 Hva står det i Opplæringslova om elevmedvirkning?

Som nevnt avleder problemstillingen at elevmedvirkning må belyses. For å ivareta problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» er det nødvendig med et forskningsspørsmål som ivaretar perspektivet om hvordan elevene liker å ha undervisningen sin. Med forskningsspørsmålet *Hvordan ønsker eller uttrykker elevene at de vil ha undervisningen sin?* må elevmedvirkning belyses.

Opplæringslova §1-1 - Formålet med opplæringa (1998) slår fast at elever har rett til medvirkning. Det er altså lovfestet at elevene skal kunne medvirke i undervisningen sin. I den nye opplæringsloven som etter planen skal tre i kraft 1. august 2024, får elevmedvirkning enda større plass i §10-2 – Elevane sin rett til medverknad (Mejlbo, 2023; Opplæringslova, 2023). NOU-rapporten om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling forteller også noe om hva elevmedvirkning innebærer: «elevmedvirkning innebærer deltagelse i beslutninger som gjelder både egen læring og gruppens læring» (NOU 2023:1, 2023, s. 65). Den sier også at «overordnet del av læreplanverket slår fast at elevmedvirkning må prege skolens praksis, og at elevene både skal medvirke og ta et medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne» (NOU 2023:1, 2023, s. 65–66). Jeg tar med meg denne forståelsen fra NOU-rapporten videre i undervisningsopplegget for tilretteleggingen av elevaktivitetene og i intervju spørsmålene til informantene.

Med forankringene over fra læreplanen og Opplæringslova mener jeg at perspektivene i problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» gir dybde og utgjør en helhet.

2.0 Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet redegjøres det for teoretiske perspektiver som er sentrale for min studie. Studien min baserer seg på litteraturundervisning i kombinasjon med elevaktiviteter som henter inspirasjon fra dramafaget. I teoridelen vil jeg derfor først ta for meg deler som inngår i litteraturundervisning, dernest vil jeg ta for meg det dramapedagogiske. Da problemstillingen min er: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» og jeg har gjennomført en litteraturundervisning med dramaturgisk tilnærming på 7. trinn, ønsker jeg å starte med å si noe om den andre lese- og skriveopplæringa, etterfulgt av lesemotivasjon, litteraturdidaktikk og resepsjonestetikk. Videre fortsetter jeg med å si noe om drama som arbeidsmåte, læringspotensiale og dramaturgi. Avslutningsvis i dette kapittelet vil det være et handlingsreferat fra den skjønnlitterære boka *Lappjævel!* med vekt på kapitlene som er benyttet i studien.

2.1 Hva er den andre lese- og skriveopplæringa?

Da forskningen gjennomføres på 7. trinn befinner elevene seg i *den andre lese- og skriveopplæringa*. Traavik (2014, s. 87) skriver at for de fleste elever skjer det et gjennombrudd i løpet av tredje eller fjerde klasse. Med gjennombrudd i den andre lese- og skriveopplæringa menes det at elevene mestrer og forstår sammenhengen mellom fonem og grafem, og kan trekke dette sammen til meningsfulle ord, setninger og hele tekster både gjennom lesing og skriving.

I den *andre* lese- og skriveopplæringa er det høyere forventinger til elevene om hva de skal lære enn i den *første* lese- og skriveopplæringa. Dette gjelder både rettskriving, form og innhold (Traavik, 2014, s. 83), og at elevene i den *andre* lese- og skriveopplæringa skal kunne bruke lesing til å orientere seg i et mangfold av tekster, og tilpasse lesemåten og strategier til formålet med lesingen (Ulland et al., 2014, s. 113). Traavik påpeker at lærerens viktigste rolle i denne fasen er å stimulere til lese- og skriveglede og lese- og skriveglede (Traavik, 2014, s. 84). Som nevnt innledningsvis, viser forskning avtakende motivasjon for læring og leseengasjement i samme utviklingsfase. Siden ett av målene med denne oppgaven er å undersøke hva som skal til for at elever blir nysgjerrige lesere, skal vi i neste avsnitt dykke dypere inn i *lesemotivasjon* som begrep.

2.2 Lesemotivasjon

Lesemotivasjon omhandler grunner til at man leser, bakgrunn for valg av lesestoff og hvilket engasjement man har i lesingen (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Det er ikke uvanlig å dele

lesemotivasjon inn i indre og ytre lese­motivasjon, og disse begrepene skal vi nå undersøke litt nærmere.

2.2.1 Indre lese­motivasjon

Med indre lese­motivasjon menes det at «man leser fordi man har lyst til det eller opplever glede og tilfredshet ved å lese» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Lyst, glede og tilfredshet er altså ord som benyttes når det er snakk om den indre lese­motivasjonen. Videre deler Brandmo & Bråten (2021) opp den indre lese­motivasjon i to komponenter. Den første komponenten er *interesse* og *nysgjerrighet*. Disse to begrepene ligger forholdsvis tett opp til hverandre. Den andre komponenten er *involvering*.

Med *interesse* menes det at den som leser opplever innholdet som interessant eller spennende, der man føler på en positiv opplevelse og tilfredshet av å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Med *nysgjerrighet* menes det at leseren leser fordi han eller hun har et ønske om å utforske og lære mer om noe. Her søker leseren etter ny informasjon om et tema leseren synes er interessant (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217).

Involvering handler mer om at den som leser er dypt engasjert i selve teksten, på en slik måte at man lever seg inn i historien eller forestillings­verdenen slik at man kan glemme både tid og sted (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Med *interesse*, *nysgjerrighet* og *involvering* kan man lettere forstå hva denne oppgaven legger i begrepet *indre lese­motivasjon*.

2.2.2 Ytre lese­motivasjon

Videre kan vi se på *ytre lese­motivasjon*. Med ytre lese­motivasjon menes det at «man leser fordi man ønsker å oppnå et fremtidig mål eller en belønning (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Her er det altså ikke lesingen i seg selv om motiverer. Lesingen er derimot noe man gjør for å oppnå et annet gode (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Eksempler på dette fra skolehverdagen kan være at elever leser til en prøve eller leser seg opp for å skrive en innlevering der målet er gjøre det godt, der interesse, nysgjerrighet eller involvering ikke ligger til grunn. Et annet eksempel fra skolehverdagen der ytre motivasjon kan forekomme, er med lese­kampanjen Sommerles. Sommerles er en lese­kampanje for barneskole­elever som arrangeres av bibliotekene i Norge. Dette er en lese­kampanje som foregår i sommerferien, der man får poeng, digitale troféer og fysiske premier for å lese og registrere de leste bøkene i løpet av sommerferien (Sommerles,

2024). Selv om man i kampanjen får belønning og goder, er antagelig formålet med kampanjen at den kan bidra til interesse, nysgjerrighet og involvering på veien.

2.2.3 Personlig verdi og personlige kostnader

I denne oppgaven er også *personlig verdi* og *personlige kostnader* som motivasjonsfaktorer for å lese, verdt å nevne. «*Personlig verdi* handler om at man leser fordi lesing er en viktig del av ens identitet og selvforståelse» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 219). Personlig verdi kan gi sitt utslag i både indre og ytre motivasjon, og baserer seg på en forestilling og vurdering av hvem vi er (Brandmo & Bråten, 2021, s. 219). Det kan for eksempel være en forestilling om hvordan vi selv ønsker å fremstå, et ønske om å fylle ulike roller vi føler oss en del av og selvrealisering av viktige mål vi har i livet.

Personlige kostnader handler mer om at lesing også kan medføre kostnader (Brandmo & Bråten, 2021, s. 220; Eccles, 2005, s. 112–113). Kostnader kan være at man må avstå fra en fornøyelse fordi man må lese til en prøve, at innsats og bruk av tid koster såpass mye at man gjør vurderinger på om det er verdt det, eller at det oppstår bekymring, frykt eller angst for at man ikke skal mestre en leseoppgave og dermed begynner en slags unngåelsesstrategi (Brandmo & Bråten, 2021, s. 220). Både personlig verdi og personlige kostnader kan være med på å påvirke den indre og ytre motivasjonen til leseren.

2.3 Litteraturredidaktikk

Jeg velger og ønsker å se på begrepet litteraturredidaktikk i mindre deler. Først vil jeg starte med litteraturbegrepet, deretter vil jeg fortsette med didaktikkbegrepet. Til slutt vil jeg se på ordet som sammensatt: litteraturredidaktikk.

Litteratur kan ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 19) deles inn i tre kategorier: et totalisert, et smalt, og et utvidet litteraturbegrep. Med *det totaliserte litteraturbegrepet* anses litteratur som «alt som er skrevet med bokstaver» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19). Skaftun & Michelsen diskuterer i sin bok om en handleliste da kan anses som litteratur, men det totaliserte litteraturbegrepet stiller krav til oppbygning, at teksten skal ha en sammenheng og at teksten skal ha en effekt som realiseres i møte med leseren (2017, s. 20). En handleliste kan derfor få problemer med å fylle disse kravene. *Det smale litteraturbegrepet* er i hovedsak skrevne skjønnlitterære tekster innen hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatik. Man er særlig opptatt av kvalitet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24) og innenfor det smale litteraturbegrepet står

kanoniserte tekster sterkt. Kanoniserte tekster er bestemt av personer som har autoritet til å uttale seg om hva som er god litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 23), der litteratur er å betrakte som de ypperste oppdiktete verkene innenfor epikk, lyrikk og dramatik (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24). *Det utvidede litteraturbegrepet* kan forstås som en mellomting av de to førstnevnte. Det utvidede litteraturbegrepet inkluderer mer enn det smale litteraturbegrepet i den forstand at det inkluderer både skriftlige tekster og muntlige (som senere er nedskrevne, for eksempel eventyr og sagn) (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24). Det inkluderer også sakprosa (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25). Det utvidede litteraturbegrepet er dermed å anse som et begrep som omfavner mer enn det smale, samtidig som det stiller flere krav enn det totaliserte. I denne oppgaven forstås litteratur med det utvidede litteraturbegrepet.

Didaktikk kan oversettes til «undervisningslære» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 16), hvor vi dernest kan undersøke hva som ligger i ordene «undervise» og «lære». Ordet «undervise» kan forstås som «å veilede» eller «å lede på rett vei», der *undervisning* igjen kan forstås som en viten som overføres mellom mennesker (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 17). Å «lære» kan i teorien bety både «å undervise» og det å «tilegne seg kunnskap» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 17), men i sammenheng med «undervisningslære» er det altså den førstnevnte betydningen det her siktes til.

På bakgrunn av dette kan *litteraturredidaktikk* sies å være undervisning ved bruk av forskjellige typer litteratur. Litteraturredidaktikk omhandler hvordan man anvender litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34), både når det gjelder undervisningsform, innhold i teksten og innsikter som litteratur kan gi oss (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18). Litteraturredidaktikk handler også om elevens danningspotensiale, om hvordan litteratur kan bidra til forståelse av seg selv og omverdenen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18).

2.4 Resepsjonestetikk

Innenfor litteraturvitenskapen retter leserorientert litteraturteori blikket mot selve lesingen, mot både sosial og historisk sammenheng som lesingen foregår i, samt hvilke erfaringer leseren har i møte med teksten (Claudi, 2020, s. 111). Leserorientert litteraturvitenskap kan ifølge Claudi (2020, s. 111) deles inn i to hovedretninger: den tysksentrerte *resepsjonestetikken* og den angloamerikanske *leserresponsteorien*. I denne studien velger jeg å legge vekt på resepsjonestetikken videre i oppgaven. Den tyske resepsjonestetikken omhandler hvilke

faktorer som styrer mottakelsen og forståelsen (resepsjonen) av litterære verk (Claudi, 2020, s. 112). Ifølge Claudii (2020, s. 112) så er Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser to skikkelser som forbindes med resepsjonestetikk.

Jauss er opptatt av litterær resepsjon i et historisk perspektiv (Claudi, 2020, s. 112). Som elev av filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer, låner Jauss tanker og betingelser om forståelse og fortolkning fra han. Blant annet låner Jauss begrepet *fordommer*, som betegner at alle lesere møter og tolker tekst basert på deres kulturelle og historiske holdninger, oppfatninger, erfaringer og kunnskaper. Man tolker ut ifra det man vet, tror og synes. Disse fordommene avgjør hvordan man forstår og opplever tekst, de utgjør en *forståelseshorisont* (Claudi, 2020, s. 112). Forståelseshorisonten kan forandres ved å få nye fordommer eller at man reviderer de eksisterende. Likevel mener Gadamer at det ikke finnes noe objektivt eller nøytralt ståsted. Enhver forståelse vil alltid være preget av individets individuelle forståelseshorisont (Claudi, 2020, s. 112). Jauss presiserer at forventningshorisont også har historisk forankring. Den styres av og vil påvirkes av enhver historisk epoke (Claudi, 2020, s. 113). Jauss litterære forventningshorisont kan forstås som et system av forventninger som leserne møter tekst med. Forventingene kan stamme fra de normer på det aktuelle temaet på det aktuelle tidspunktet (Claudi, 2020, s. 113).

Boka *Lappjævel!* kan av flere årsaker ha opplevdes som aktuell for elevene på det tidspunktet forskningen ble gjennomført. Blant annet på grunn av løftet i LK20 ovenfor samisk språk, samer som urbefolkning og samfunnet generelt. I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) står det blant annet at elevene gjennom opplæringen skal «få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» og «lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv». Det står også at «urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Når det gjelder det samiske språket står det i kompetansemålene til 7. trinn i norskfaget at elevene skal kunne «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7) i tillegg til at elevene skal få kjennskap til hvordan stedsnavn og personnavn med samiske bokstaver uttales. Dersom man kan se på nåtiden som en historisk epoke og en motstandsbevegelse til fornorskningen av samer i Norge, vil det Gadamer og Jauss mener om fordommer og forventningshorisont kunne påvirke elevenes møte med boka og deres uttalelser i forskningen.

Et annet perspektiv på litterær resepsjon, er hva som skjer med *leseren* under selve lesningen (Claudi, 2020, s. 115). Med utgangspunkt i romansjangeren har Iser utviklet en *teori om estetisk respons* (Claudi, 2020, s. 116). Dette omhandler «hvordan mening oppstår i møtet mellom tekst og leser, og hvordan denne meningen etableres gjennom selve lesingen» (Claudi, 2020, s. 116). I likhet med Jauss så låner Iser begreper fra andre. Iser adopterer forestillinger fra Roman Ingarden, som sier at litterære tekster ikke kan gi uttømmende beskrivelser av hverken handlinger, omgivelser, personer, og lignende (Claudi, 2020, s. 116). Det vil alltid være ting som ikke kommer frem i beskrivelsene i litteraturen. Slike ting kan omtales som *ubestemte* ting, og er det Ingarden kaller *ubestemthetssteder*. Iser videreutvikler beskrivelsen til Ingarden, ved at ubestemthetssteder også omfatter «alle typer forbindelser som teksten selv ikke uttaler, men inviterer leseren til å trekke» (Claudi, 2020, s. 116). Eksempler på dette i en litterær tekst kan ifølge Claudi (2020, s. 116) være relasjonen mellom to personer, hvordan en handling påvirker en annen, eller hvordan setninger er forbundet med hverandre. Isers utvidede beskrivelse har fått begrepsnavnene *tomrom* eller *tomme plasser*. Disse tomrommene må fylles av leseren selv for å skape forbindelser, sammenheng og mening mellom de ulike elementene i teksten (Claudi, 2020, s. 116). Ifølge Iser gjør tomrommene i teksten at leseren inviteres til å være en slags «medforfatter» og ved å forbinde tekstelementene er det leseren som virkeliggjør meningspotensialet i teksten (Claudi, 2020, s. 117). Leserens fyller tomrommene med utgangspunkt i egne erfaringer. Dette er et sentralt punkt i kommunikasjonen som oppstår mellom teksten og leser (Claudi, 2020, s. 118). Claudi (2020, s. 118) skriver at fiktive tekster er tekster som skiller seg fra andre type tekster på den måten at tomrommene i fiktive tekster inviterer til at leseren får mulighet til være med i konstruksjonen av tekstens intensjon (Claudi, 2020, s. 118). Tester med mange tomrom, hevder Claudi (2020, s. 118) at berører oss ekstra fordi de blir «sannere» ved at man er med på å skape dem. Ifølge Iser (Claudi, 2020, s. 119) vil oppgavene om å fylle tomrom tvinge leseren til å involvere sin egen personlighet. Gjennom meddikting må teksten knyttes til egen virkelighet og egne erfaringer. Når man leser fiktive tekster gir dette mulighet til å undersøke egne erfaringer i et nytt lys fordi vi trer inn i nye virkeligheter som er annerledes fra vår egen (Claudi, 2020, s. 119). Dette perspektivet på litterær resepsjon mener jeg er relevant for oppgaven, da jeg utforsker hva som skjer mellom elevene og teksten i møte med den skjønnlitterære boka.

2.4.1 Å skape rike forestillingsverdener

Hennig (2019a, s. 29) skriver at han tror at «opplevelser av leseglede eller leselyst først og fremst er knyttet til det å skape rike forestillingsverdener». Han mener at det kan være

tilfredsstillende og lystbetont dersom man *opplever* en tekst. Forestillingsverdener gir oss opplevelser som kan være uslåelig intense (Hennig, 2019a, s. 29). Effektive lesere mestrer det å etablere rike forestillingsverdener samtidig som de leser og mener at det bør være et fundament for all litteraturundervisning (Hennig, 2019a, s. 30). Å være en såkalt effektiv leser er ifølge Hennig (2012, s. 17) en leser som leser med lyst, innlevelse og nysgjerrighet. Slik jeg forstår det, kan elever fra den andre lese- og skriveopplæringa kvalifisere til å være slike effektive lesere. Når det er sagt, med den avtakende motivasjonen for læring og leseengasjement som vi leste om innledningsvis, er det på langt nær sikkert at *alle* elever i den andre lese- og skriveopplæringa vil innfri Hennigs beskrivelser.

2.5 Drama som arbeidsmåte og læringspotensiale

For å finne mer ut om problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» er det relevant å se nærmere på drama som arbeidsmåte og læringspotensiale, og drama som et overordnet begrep. Det trekkes frem hvilke begreper som er knyttet til «drama», og avslutningsvis gjøres det rede for hvilken forståelse som legges til grunn i studien her.

Det er et stort begrepsmangfold som favner bruk av drama i undervisning. Eksempler på ord kan være: drama, drama som metode, dramapedagogikk, pedagogisk drama, prosessdrama, drama som læringsform, dramaforløp med flere. Dette er ord som ofte brukes om hverandre og skillene mellom disse kan være uklare fordi flere av de blir brukt om de samme tingene. Kildene mine i denne oppgaven bruker for eksempel *dramaforløp* og *prosessdrama* om det som kan forstås som det samme: at det er et sammenhengende undervisningsforløp. Denne oppgaven skal ikke foreta en faglig diskusjon på hva alle dramabegrepene innebærer i ordenes rette betydninger. Likevel er det relevant å formidle at det videre vil bli presentert flere begreper for å framstille nødvendige perspektiver på drama sett i lys av denne oppgaven.

Drama kommer fra det greske ordet *dramá*, som betyr å gjøre eller å agere avhengig av hvilken sammenheng ordet opptrer i (Svartaas, 2022, s. 97). Kjernen i dramafaget kommer fra teateret og det er herifra man henter ord og uttrykk i arbeid med drama (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 21). Drama kan også forstås som en litterær sjanger eller tekst, en teateroppføring, et eget fag, en pedagogisk arbeidsmåte, i tillegg til at drama benyttes i beskrivelse av dramatisk lek (Svartaas, 2022, s. 97).

«Læringspotensialet er stort i dramaarbeid nettopp fordi drama aktiviserer hele det menneskelige læringsregisteret – både det affektive, det estetiske, det fysiske, det kognitive og det sosiale» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). Heggstad & Heggstad (2022, s. 18) sier videre at «kropp og stemme er uttrykksmidlene våre, men uten fantasi og forestillingsevne vil vi ikke være i stand til å identifisere oss med det fremstilte». De kan fortelle at det er fantasien som gjør at man kan tro på en fiksjon og figurene/karakterene som bygger oppunder denne (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18).

«Drama henter stoff fra historie og samtid, fra myter, eventyr og diktning, fra fremmede og konstruerte samfunn og fra vår egen virkelighet» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 19). Heggstad & Heggstad (2022, s. 19) skriver at drama kan være en fagintegrerende arbeidsform og at det kan bidra til å skape helhet og sammenheng i skole. *Dramatisk lek* er ifølge Heggstad & Heggstad (2022, s. 50) en fiksjonslek som barn setter i gang selv på eget initiativ. Et eksempel på dette kan være rolleleken «familie» der barna trer inn i foreldre og barn-rollene. *Drama* brukes synonymt til *pedagogisk drama* i boka *7 veier til drama* (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 51). Forskjellen mellom drama og lek, er at *drama* er en pedagogisk tilrettelagt aktivitet med andre intensjoner enn lek. Likevel er det viktig å presisere at barnets lek er ett av fundamentene som dramaarbeid bygger på (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 20). Et vesentlig poeng med å bruke drama som arbeidsmetode er også at stofftilfanget engasjerer og er meningsfylt for elevene (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 19). Drama som pedagogisk arbeidsmåte omhandler å utforske og å få innsikt i et fagstoff, samtidig som den ivaretar skolens samfunnsoppdrag med å leve seg inn i ting, dramatisere og reflektere rundt forskjellige emner (Svartaas, 2022, s. 97). Sagt på en annen måte: «Drama tilbyr en skapende, estetisk og praktisk læringsform hvor elevene i samspill med læreren og hverandre kan bearbeide og utforske læringsstoffet både fysisk, kognitivt og emosjonelt» (Sæbø, 2016, s. 16).

2.6 Hva er dramaturgi?

Dersom man kan se på *drama* som et begrep som favner stort, kan man se på *dramaturgi* som et underbegrep av dette og i lys av «den linsen vi bruker for å studere undervisningsforløp» (Bakke & Lindstøl 2023, s. 20) Det kan forstås dithen at med dramaturgi så flyttes på en måte teaterets bakenforliggende forklaringer av drama over til en skolesammenheng.

Dramaturgi kan forstås som et verktøy man kan benytte for å *bygge opp en undervisning*. Ifølge Bakke & Lindstøl (2023, s. 20) kan man forstå undervisning som iscenesatte handlinger der målet er å bidra til læring og erfaring. Dramaturgi kan omhandle hvordan et undervisningsrom *blir skapt* og hvordan man skaper et samtaleklima i klasserommet (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 10). Bakke & Lindstøl (2023, s. 8) vektlegger at dramaturgi tilbyr «noe mer» enn «bare» kunnskapsinnhenting. Dramaturgi i undervisning har til hensikt å gi elevene *opplevelser*, trigge følelser, utfordre sanser, påvirke sanser, overraske, provosere, glede og bruke fantasien sin, i tillegg til å utforske faglig innhold.

Dramaturgi er et begrep og en forståelse jeg velger å holde fast ved videre i oppgaven, ut fra at begrepsinnholdet har størst relevans (slik jeg ser det) i forhold undervisning i skolen og til forskningsspørsmålet: «*Hvilke erfaringer gjør elevene seg etter et dramaturgisk undervisningsopplegg?*».

2.7 Å tenke dramaturgisk

Å tenke dramaturgisk handler om å iscenesette undervisning, hvordan bruke og organisere klasserommet og være bevisst hva *kroppslige bevegelser* kan bety for læring. Disse tilnærmingene utdypes nærmere nedenfor.

2.7.1 Iscenesettende undervisning

Det å iscenesette undervisning er en måte å tenke dramaturgisk på. Iscenesettende undervisning omhandler helt konkret hvordan forskjellige aktiviteter i undervisningen gjennomføres (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 22). Dette kan for eksempel være hvordan situasjoner arrangeres, hvordan undervisning og aktiviteter blir satt i spill (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 22). Et eksempel på iscenesettelse er anslaget. *Anslaget* omhandler at man har en fengende start og man prøver bevisst å skape en opplevelse (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 74). Det er viktig at oppstarten og anslaget ikke bare gjøres, men iscenesettes og setter spor (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 75). Anslaget skal bidra til å anslå en stemning og forespeile for elevene hva som venter dem. Målet er å inspirere, provosere og skape nysgjerrighet som man kan høste av i kreative prosesser (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 74–75). Det har til hensikt å gi elevene en direkte estetisk her-og-nå-opplevelse, samtidig som den vekker individuelle tankeprosesser (Bakke & Lindstøl, 2023).

2.7.2 Bruk av rom

Bruk av rommet er essensielt i å tenke dramaturgisk. Tradisjonelt sett kan man se for seg at det i et klasserom står pulter og stoler spredt i rommet. Etter mine erfaringer og observasjoner rundt om på forskjellige skoler, er det ofte to og to eller mindre grupper elever som sitter ved siden av hverandre i klasserommet. Disse pultene og stolene blir skjøvet sammen på forskjellige vis. Som Bakke & Lindstøl (2023, s. 60) sier, handler bruk av rom om at man som lærer kan organisere og iscenesette et klasserom. Dette kan være et sentralt virkemiddel, og det «kan ha betydning for elevenes medvirkning og læring» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 60). Hvordan man organiserer klasserommet kan være med på å gi elevene mulighet for å bevege seg, forflytte seg, tolke, oppleve og erfare (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 61). Hvordan rommet oppleves for elevene, kan kobles til både sanser, kropp og forestillingsevne (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 61).

2.7.3 Å bruke kroppen som lærings- og uttrykksform

Når vi tenker dramaturgisk om undervisning, er et sentralt perspektiv hva *kroppslige bevegelser* kan bety for læring (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 10). Ved å bruke kroppen sin som lærings- og uttrykksform, *medvirker elevene* ifølge Bakke & Lindstøl (2023, s. 65) *i sin egen læringsprosess* når de er aktivt handlende og skapende gjennom kroppen. Bakke & Lindstøl (2023, s. 65) skriver at «vi opplever og forstår det som sies og gjøres i undervisning, gjennom kroppen, både språklig, følelsesmessig og kroppslig» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 65). Dette begrunner de blant annet med at kropp kan være like meningsbærende som verbalspråk (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 65). Å lære gjennom å bruke kroppen, også kalt kroppslig læring, handler om at man «vektlegger fysiske handlinger, ferdigheter og samarbeidsformer i samspill med de fysiske omgivelsene og teksten» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 65).

I dette underkapitlet er det gjort rede for begreper knyttet til drama og dramaturgi. Det konkluderes med at det gir mest relevans med tanke på forskningsspørsmålene å faglig støtte seg på begrepet dramaturgi. Dramaturgi forstås som et verktøy man kan benytte for å bygge opp en undervisning av iscenesatte handlinger der målet er å bidra til læring og erfaring.

2.8 Handlingsreferat fra de utvalgte bokkapitelene i undervisningsopplegget

Bakteppet for studien og problemstillingen: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» er den skjønnlitterære boka *Lappjævel!* av Kathrine Nedrejord (2020). For at man senere i oppgaven skal forstå hva som ligger til grunn både i metodedelen, elevenes

uttalelser i presentasjonen av funn, drøfting og konklusjon, velger jeg å gi et handlingsreferat. Jeg kommer til å legge spesielt vekt på kapitlene jeg har trukket frem i undervisningsopplegget.

Handlingen i boka foregår omtrent på 1950-tallet og historien finner sted i Finnmark. Som en del av fornorskningspolitikken som foregikk i denne perioden, ble mange samiske barn sendt til internatskoler. I *Lappjævel!* er det nettopp dette vi får ta del i, gjennom en fiktiv historie basert på virkelige hendelser.

I boka blir vi kjent med Sammol. Sammol er en samisk gutt som har vokst opp på Finnmarksvidda. Som en del av fornorskningspolitikken blir han nødt til å starte på internatskole et godt stykke hjemmefra. Gjennom boka får man ta del i Sammols nye hverdag og liv på internatskolen. På internatskolen er det et hierarki der de norske barna er øverst, kvenene i midten, og samene nederst. Sammol møter en ny hverdag der det er forbudt å snakke samisk. Dette skaper flere problemer for Sammol. Ikke forstår han norsk og ikke får han lov til å snakke samisk med de andre samiske barna heller. Det er så godt som umulig å gjøre seg forstått og si det man mener. Til og med navnet hans blir fornorsket. På internatskolen kalles han Samuel av skolens ansatte og elever. Han gir raskt uttrykk for at han savner familien sin hjemme og at han ikke ønsker å være der, men det finnes ingen utvei for Sammol. Med tiden blir han mindre og mindre samisk. Det samiske språket faser ut, han mister seg selv, og blander mer og mer inn med resten av elevene i klassen. Etter en lang periode på internatskolen, vender han endelig hjem i slutten av boka. Dette blir for øvrig en opplevelse med mange motstridende følelser. Han har forandret seg så mye og mistet så mye av det samiske språket, at han sliter med å finne tilbake til sin plass i hjemmet han har savnet så sårt.

I undervisningsopplegget blir det lest høyt fra kapittel to, tre og tolv, og litt fra kapittel tretten og seksten. I kapittel to og tre, som ble lest rett etter hverandre, tar vi del i Sammols første møte med internatskolen. Pappaen til Sammol følger han. Når de kommer frem møter de rektor Rygh som forteller at Sammol skal sove i en sovesal med fem andre gutter som han ikke kjenner. På sovesalen blir vi kjent med Isko som er kvensk. Isko og de andre guttene lurer Sammol til å vinke farvel til faren sin. Når Sammol snur ryggen til guttene, tisser guttene på madrassen hans og tvinger ham til å ligge der. Sammol får beskjed om at det ikke er noe poeng å si ifra, fordi de kommer til å nekte for det og si at det var Sammol som tisset på seg.

I kapittel tolv blir vi kjent med lærer Pedersen. Lærer Pedersen er grei med Sammol. Av og til snakker han til og med samisk med Sammol i skjul, for å hjelpe ham til å forstå bedre. Vi får også innsikt i et fint vennskap mellom Ella og Sammol. I det tolvte kapittelet skal klassen ha gym og de skal øve på å løpe seksti meter. Sammol tenker tilbake på all tiden han har løpt sammen med hunden sin Seibbo, og tenker med seg selv at løping er noe han er god på. Isko har hatt status om den raskeste i klassen, men i dette kapittelet viser Sammol at han er raskere enn han og klassen jubler. Dette faller ikke i god jord hos Isko som blir sjalu og hevngjerrig.

Utdraget fra kapittel tretten og kapittel seksten ble lest rett etter hverandre. I det trettende kapittelet nærmer det seg juleferie og Sammol skal ringe hjem. Han har ikke sett familien siden han begynte på internatskolen på høsten. Da han ringer, åpner han med å si «hallo» på norsk. Når moren ikke forstår så korrigerer han seg selv og sier «bures». Sammol får beskjed om at familien ikke har mulighet til å hente han til ferien likevel på grunn av trøbbel med reindriften og at han må bli værende på skolen. Kontakten blir dessverre brutt og han får ikke fullført samtalen. Sammol føler at han nesten er i ferd med å glemme ansiktene til familien sin. Etter samtalen føler han seg tom, og føler at familien finnes litt og litt mindre for hver dag som går, at han bor lengre og lengre unna de, og at hans nye hjem er et høyt hus med stort gjerde rundt. I utdraget fra kapittel seksten er juleferien over. Alle elevene er tilbake og når timen begynner venter de lenge på at lærer Pedersen skal dukke opp. Det er ulikt han å være sen. Grunnen til at han er sen, er at rektor Rygh har funnet ut at lærer Pedersen ikke har fulgt regelverket på skolen til punkt og prikke. Derfor byttes lærer Pedersen ut med frøken Steen. Det første som skjer når hun skal starte undervisningen, er at hun fysisk plasserer de norske barna hierarkisk i klasserommet. De norske fremst, kvenene i midten og samene bakerst. Frøken Steen forteller barna at når de blir bedre på norsk og blir kvitt aksentene sine, kan det hende at de fortjener en plass lenger frem i klasserommet.

I løpet av bokkapitlene blir vi introdusert for tematikker (omhandler hvordan man forstår handlingen i en tekst (Birkeland et al., 2019, s. 31)) som mobbing, tilhørighet, lengsel, vennskap, identitet og segregering. Tematikken får ikke særlig fokus i denne studien i seg selv, men den er viktige å nevne på bakgrunn av at boka inneholder flere temaer som elever på 7. trinn kan gjenkjenne og engasjeres av fra egne livserfaringer. I tillegg underbygger tematikken bokas relevans inn mot læreplanen. I metoddelen refererer jeg tilbake til bokkapitlene slik at det blir enklere for leseren å se sammenhengen mellom handlingen og undervisningsopplegget.

2.8.1 Aktualisering av *Lappjævel!* i lys av læreplanen i norskfaget

Slik jeg ser det kan bruk av *Lappjævel!* i undervisning i skolen korrespondere godt med læreplanen i norskfaget. Ser vi på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen for norskfaget, står det at elevens lesing av skjønnlitteratur bidrar til å gi dem innblikk i andre menneskers utfordringer og livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Videre står det at skjønnlitteratur er med på og bidrar til at elevene «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Både *Lappjævel!* og undervisningsmetodene som er benyttet, er nøye utvalgt med henblikk på læreplanen. I kjerneelementene står det at «elevens skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Ved bruk av *Lappjævel!* i undervisningen mener jeg at boka kan være et bidrag til å øke kunnskapen om og utforske den historiske språkbakgrunnen i Norge, siden vi gjennom boka får ta del i fornorskningspolitikken. I læreplanen står det også at elever skal ha innsikt i hvordan språk, kultur og identitet henger sammen. Dette mener jeg også at er noe *Lappjævel!* kan bidra til. Å forstå hvordan språk, kultur og identitet henger sammen skal i neste rekke kunne bidra til å forstå elevenes egen språklige situasjon - og andres (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

3.0 Forskningsdesign og metode

Ut ifra problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» tar masteroppgaven utgangspunkt i en utforskende undersøkelse hvor det prøves ut et undervisningsopplegg etterfulgt av semistrukturerte kvalitative intervjuer av deltakere i undervisningsopplegget. Rammene er 7. trinn med tjuåtte elever, der utdrag fra den skjønnlitterære boka *Lappjævel!* blir benyttet i et dramaturgisk undervisningsopplegg. Jeg var både lærer og forsker i gjennomføringen. Den utforskende undersøkelsen er inspirert av både aksjonsforskning, casestudier og intervensjonsstudier. I denne delen vil forskningsdesignet og metoden(e) bli nærmere beskrevet. Jeg veksler mellom å bruke begrepene studier og forskning i dette kapittelet når jeg refererer til eget arbeid.

3.1 Kvalitativ metode og begrunnelse for valget

Kvalitativ metode stammer fra hermeneutisk forskningstradisjon. Hermeneutikk kan ses som en tolkningsprosess av en tekst der man ønsker å skape *mening* (Kvarv, 2021, s. 148). Denne tolkningsprosessen går ofte under navnet *den hermeneutiske sirkelen*. I den hermeneutiske sirkelen veksler man mellom å betrakte helhet og deler. I denne tolkningsprosessen vil man ifølge Kvarv (2021, s. 149) ikke kunne oppnå en endelig forståelse da dette er en åpen prosess som aldri kan avsluttes. Det vil stadig skje revisjoner av teksten og den vil stadig leses på nye og andre måter enn tidligere. Det er også dette som gjør at denne fortolkningsprosessen er interessant.

Kvalitativ forskning ønsker «å studere og trekke slutninger om enkeltfenomener og enkelthendelser» (Kvarv, 2021, s. 154). I kvalitativ metode er det et karakteristisk trekk at man underveis i forskningsprosessen lærer av og tar hensyn til ny kunnskap (Kvarv, 2021, s. 154). I tillegg forsøker man å skape fornuft ut av data som er lite strukturerte, samt redusere informasjonsmengden på en hensiktsmessig måte (Kvarv, 2021, s. 156). Forskningsprosessen har ofte høy grad av før-dommer om det som forskes på og forskningsprosessen veksler stadig mellom teoriplan og empiriplan (Kvarv, 2021, s. 157). Når det er sagt understreker Kvarv (2021, s. 157) at disse før-dommene som regel endres underveis, og at dette understreker at «kvalitative undersøkelser er en læringsprosess for den forskeren som utfører undersøkelsen». Kvalitativ metode er hensiktsmessig og ønskelig å benytte da man ønsker dybdeundersøkelser med detaljert og utfyllende informasjon om det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 23; Kvarv, 2021, s. 157).

På bakgrunn av dette er det kvalitative teknikker som har blitt benyttet i denne studien, herunder kvalitative semistrukturerte intervjuer med fire elever og deltakende observasjon fra meg som forsker. Ifølge Kvarv (2021, s. 157–158) inviterer kvalitativ tilnærming til en helhetlig forståelse. Den åpner for nærhet mellom forsker og forskningsobjekt som har vært særdeles ønskelig for denne studien fra forskerens side. Videre skal vi se nærmere på hva den deltakende observasjonen og de semistrukturerte intervjuene innebar og omfattet.

3.1.1 Deltakende observasjon

Observasjon er ifølge Johannessen et al. (2021, s. 82–83) en metode som egner seg når forskeren er opptatt av «hvordan sosiale fenomener oppstår og utfolder seg, og hvordan de kan tolkes». Samtidig har forskeren et ønske om direkte tilgang til det man undersøker.

Denne studien er det deltakende observasjon som er benyttet. Dette for å kunne observere elevenes atferd gjennom et undervisningsopplegg, for så å kunne bringe det inn som grunnlag for intervjuene. Observasjon kan velges som metode både når det er utfordrende å hente inn relevante data på andre måter (Johannessen et al., 2021, s. 83), og «som en supplerende metode for å få svar på problemstillingen». Uten et undervisningsopplegg og deltakende observasjon, ville det vært utfordrende å få dybdekunnskap i intervjuene – som dernest ville gjort det krevende å besvare problemstillingen i oppgaven. Deltakende observasjon er derfor en avgjørende metode for denne forskningen.

3.1.2 Feltnotater

Da en del av metoden er deltakende observasjon, ble feltnotater viktig. Feltnotater er relativt konkrete beskrivelser/notater til det man har observert (Hammersley & Atkinson, 1983, s. 203). Det er utfordrende både å huske og fange opp alt som skjer i et klasserom når man driver et forskningsbasert undervisningsopplegg. Ifølge Hammersley & Atkinson (1983, s. 206) kan til og med korte notater bli verdifulle hjelpemidler når man skal erindre erfaringer i ettertid. Det er (og ble) derfor viktig å notere ned de observasjonene og opplevelsene man fikk mens de var så friskt i minnet som mulig (Hammersley & Atkinson, 1983, s. 204). Jeg skrev både når elevene hadde friminutt midtveis i undervisningsopplegget, samt umiddelbart etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Feltnotater i denne studien har fungert som en støtte til datamaterialet. Feltnotatene kan komme til nytte både når man skal forstå og tolke

informantenes erfaringer som kommer frem i intervjuene, men også for å kunne bringe frem rene observasjoner av hvordan elevene responderte i undervisningsopplegget. Tittelen til denne masteroppgaven, «kan vi gjøre mere sånn?», er et eksempel på et slikt feltnotat som ble nedskrevet etter endt undervisning.

3.1.3 Kvalitative intervju med barn

I forskningen gjennomførte jeg fire kvalitative intervjuer med elever. Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale med tema som opptar begge parter. Det er en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kunnskapen som kommer ut av intervjuene avhenger av relasjonen mellom disse. Relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et trygt rom slik at den intervjuede kan snakke trygt og fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Det ble viktig å prioritere relasjonsbygging med elevene. Jeg var til stede med elevene i noen uker i forkant av forskningen gjennom noe undervisning i andre fag, i tillegg til å ha en form for andrelærerfunksjon. Fokusområder i denne perioden var å få flest mulig elever til å bli trygge på meg, men også å skape et trygt læringsmiljø når jeg selv sto for undervisningen. Dette både for å kunne veilede elevene på best mulig måte under undervisningsopplegget som skulle gjennomføres i forskningen, men også for at elevene skulle respondere naturlig.

I Kvale & Brinkmann (2015, s. 175) sin bok påpeker Eder & Fingerson (2002) det skjeve maktforholdet mellom barn som intervjuobjekter og den voksne som intervjuer. De skriver at intervjueren bør unngå å bli assosiert med en lærer. Dette er fordi at barnet ikke skal tro at det bare finnes ett riktig svar på spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). I intervjuene la jeg derfor opp til mest mulig åpne spørsmål, for å unngå at elevene skulle føle at jeg var ute etter rette eller gale svar. Jeg vektla heller at de skulle få inntrykk av at det var mange mulige svar og løsninger. I denne typen utprøvende forskning ble det imidlertid vanskelig å ikke bli assosiert som lærer, siden intervjueren også var den samme som gjennomførte undervisningsopplegget. Selv om det var samtaler om forskningen med elevene i forkant, min rolle på besøk, i undervisningsopplegget og intervjuet, er det likevel vanskelig å unngå lærerassosiasjonen. Når det er sagt, hadde jeg stort fokus på relasjonsbygging og det å skape trygge rammer. Dette håper jeg at kan ha bidratt til å begrense følelsen av et altfor skjevt maktforhold i intervjusituasjonen. Jeg tar også med meg i denne sammenhengen at elevene ga fylldige og reflekterte svar.

3.1.4 Utvalg

Valg av informanter er et strategisk utvalg. Med strategisk valg menes det at forskeren har en strategi og en plan for hvilke informanter som velges (Neteland, 2020, s. 54). Trinnet jeg underviste bestod av tjueto 7. trinnselever. Det var seksten elever og foresatte som ga sitt samtykke til at barna deres kunne bli intervjuet. Fire av disse ble valgt og er informantene i denne forskningen. En kriteriebestemt utvelgelse er ifølge Johannessen et al. (2021, s. 213–214) der informanter oppfyller bestemte kriterier for å delta i en undersøkelse. Ifølge Neteland (2020, s. 54) kan det oppstå utfordringer med å generalisere funn i forskning med strategisk utvalgte informanter. For å kunne undersøke generalisering av funn, har jeg derfor måttet støttet meg til teori og tidligere studier. Utvalget av intervjuobjekter representerer en variasjon blant elevene. Dette gjelder både kjønn, bakgrunn og faglige ferdigheter.

3.2 Undervisningsopplegg

I denne delen vil det være korte forklaringer til de forskjellige undervisningsmetodene og dramaaktivitetene som ble brukt i undervisningsopplegget. Dramaaktivitetene jeg gjennomførte er inspirert av boken *7 veier til drama* av Kaja Mjaaland Heggstad og Kathrine Heggstad (2022). Aktivitetene jeg valgte fra boka var: *anslag*, *rolle på veggen*, *tablå* og *skrivning i rolle*. Disse aktivitetene baserer seg i all hovedsak på høytlesning og innholdet fra den skjønnlitterære boka *Lappjævel!*. Da jeg skulle velge dramaaktiviteter valgte jeg i første rekke å velge de mest fysisk aktive dramaøvelsene for å undersøke om elevene ville reflektere over aktivitet og bruk av kropp. Detaljert oversikt over undervisningsoppleggets forløp finnes i vedlegg 3.

3.2.1 Anslaget

Når man skal gjennomføre et dramapedagogisk undervisningsopplegg, vektlegger Heggstad & Heggstad (2022, s. 75) viktigheten av *anslaget* eller *startpunktet* for undervisningsopplegget. Jeg forsøkte å overraske elevene med en annerledes klasseromsatmosfære da de kom tilbake fra friminutt. Jeg hadde på svak musikk



Bilde 1: Bilder i svart-hvitt illustrerer internatskoler på 1950-tallet.

av runeboomme og joik i bakgrunn. Jeg hadde hengt opp silhuetter i klasserommet av rollene vi kom til å høre om i høytlesningen. I tillegg var det hengt opp noen få setninger på samisk, som elevene senere kunne benytte seg av i den avsluttende skriveoppgaven. Det var også bilder som

skulle forestille hvordan det var å bo på internat på 50-tallet, der boka finner sted. I undervisningsopplegget valgte jeg å omorganisere klasserommet slik at pultene var stablet langs veggene i rommet, og stolene plassert i en stor sirkel. Stolene ble plassert i sirkel slik at elevene skulle ha muligheten til å bevege seg og forflytte seg under undervisningsopplegget. Elevene fikk beskjed ved døråpningen at de skulle observere forandringene i klasserommet, og da de følte de hadde sett nok fant de stolen som de hadde fått navnelapp på. Dette var den måten jeg satte et anslag på, og er én av *mange* måter man kan gjøre det på i et dramapedagogisk undervisningsopplegg.

3.2.2 Å sitte i ring og å skape fiksjon

Da elevene hadde funnet plassene sine, hadde vi en kort gjennomgang av hvilke observasjoner de hadde gjort seg. Sammen oppklarte vi der det var nødvendig å introdusere begreper for å forberede elevenes forståelse av innholdet i *Lappjævel!*. Deretter fikk elevene informasjon om framgangsmåten i undervisningsøkta. Da dette var etablert, begynte vi å skape et *fiksjonsunivers*. Å skape et fiksjonsunivers i dette tilfellet var å bruke observasjonsinntrykkene de nettopp hadde fått til å knytte det sammen med en kort introduksjon av det første bokkapittelets innhold. Dette hadde til hensikt å skape engasjement og nysgjerrighet for neste del av undervisningen (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 75) som var høytlesning.

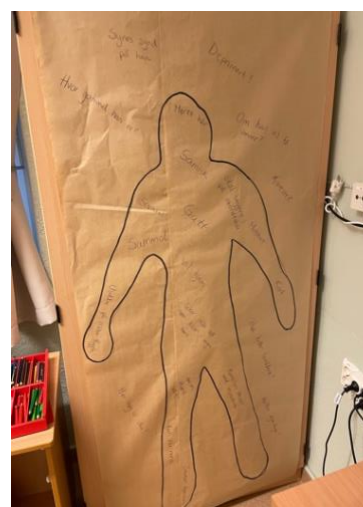
3.2.3 Høytlesning

Høytlesningsbolker ble benyttet i undervisningsopplegget. Ifølge Traavik (2013, s. 42) stimulerer høytlesning interessen for bøker og lesing. Dessuten kan høytlesning bidra til å lære noe om seg selv, andre, egen og andres kultur (Traavik, 2013, s. 43). *Lappjævel!* er en bok som særlig gir innblikk i fornuksningspolitikken og hvordan denne kunne oppleves på nært hold av hovedpersonen i boka. Elevene får lære noe om andre, andres kultur, og gjør seg kanskje i tillegg noen refleksjoner om seg selv og kulturen de selv lever i. Hennig (2019, s. 115) poengterer at det kan være motiverende å bli lest for – også av elever på mellomtrinnet. Høytlesning kan ifølge både Hennig og Traavik (Hennig, 2019b, s. 115; Traavik, 2013, s. 43) være med på å gi en verdifull fellesopplevelse, og gjennom aktiviteter knyttet til boka kan elever få utviklet sin proksimale utviklingssone. Den proksimale utviklingssone omhandler at barnet først gjør noe med hjelp av en som kan mer enn seg (for eksempel en lærer, en voksen, en venn, et storesøsken, eller lignende), for deretter å kunne gjøre det samme alene (Imsen, 2015, s. 192). Høytlesning bidrar med andre ord til at man kan lese og oppleve tekster i fellesskap som kanskje

ikke alle elever er i stand til å lese på egenhånd (Hennig, 2019b, s. 115). *Lappjævel!* er slik jeg ser det en bok mange elever i 7. trinn vil kunne reflektere innholdsmessig godt over. Når det er sagt er boka uten bilder, den har liten skrift og har forholdsvis mange sider. Dette gjør at boken kan bli avansert å lese for flere elever på egenhånd. Ved å benytte høytlesning får elevene en verdifull fellesopplevelse og tilgang til den samme historien ved hjelp av leseren. Slik kan alle elever jobbe mer selvstendig i de videre aktivitetene, samt utvikle sin proksimale utviklingszone, med veiledning fra lærer og i samhandling med medelever.

3.2.4 Rolle på veggen

Rolle på veggen har til hensikt å hente opplysninger kollektivt (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 84), og i dette tilfellet ønsket vi å hente opplysninger om hovedkarakteren Sammol. Øvelsen går ut på at man ber en person om å legge seg oppå et langt gråpapir, for så at noen andre tegner omriss av denne personen. I dette undervisningsopplegget skulle omrisset av personen på arket illustrere Sammol. Inni kroppen skrev vi hva vi *vet* om Sammol etter første del med høytlesning. Utenfor kroppen skrev vi hva vi syntes om eller trodde om Sammol og hva vi lurte på. Deretter hang vi «rollen på veggen» (gråpapirarket) slik at den var synlig resten av undervisningsopplegget. Hensikten med øvelsen og å henge rollen opp på veggen, er at elevene får mulighet til å tenke grundig på rollen, dele tanker og fakta med hverandre (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 84). Å ha god kjennskap til Sammol var avgjørende og viktig for å få den siste øvelsen, «skrivning i rolle», til å fungere så optimalt som mulig.



Bilde 2: «Rolle på veggen»-gråpapiret er hengt opp.

3.2.5 Tablå

Tablå er kanskje oftere omtalt som «frysbilder». Tablå omhandler å fryse et øyeblikk og studere dette (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 76). I vårt tilfelle var det en scene i boka som vi skulle gjenskape et frysbilde av fysisk med kroppene til elevene. Scenen som var valgt ut var kappløpet der Sammol vant over Isko i gymmen. Vi gjennomførte to frysbilder, én der Isko leder og én der Sammol har tatt igjen Isko rett før målstreken. Tablåer skal velges med omhu og anvendes der det har vært eller er en dramatisk eller betydningsfull situasjon. Hensikten med å gjennomføre et tablå er at det gir elevene mulighet til å studere en situasjon/et øyeblikk/en

hendelse nærmere, og at elevene kan tolke og reflektere over det. Ifølge både Heggstad & Heggstad (2022) og egne erfaringer er dette en øvelse som både er spennende å utføre og å se på, samt overkommelig å gjennomføre ganske umiddelbart.

3.2.6 Skrivning i rolle

Skrivning i rolle er en måte å skrive på der skrivearbeidet er motivert ut ifra rollen og det som man har lest om (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 86). Jeg lagde en postkasse og modellerte med et brev og en konvolutt på forhånd. Oppgaven går ut på at elevene skal identifisere seg med rollen og skrive i jeg-form (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 86). Ifølge Heggstad & Heggstad (2022, s. 86) er denne øvelsen viktig å plassere i tid og rom. Dette ble aktualisert ved muntlig fortelling av meg om hva brevet skulle handle om, modellering, og så genuint



Bilde 3: Postkasse, konvolutt, breveksempel fra meg og noen korte samiske setninger på tavle til de som ville bruke det.

som mulig prøve å poste brev «på ordentlig» da skriveoppgaven var over. Elevene skulle identifisere seg med Sammol og sende brev hjem til mor, far eller Seibbo (hunden). De skulle selv velge hva de ville si i brevet, men ta utgangspunkt i en fortsettelse på det siste vi hadde lest om i høytlesningen.

3.3 Pilotundervisning og pilotintervju

«En pilotstudie er utprøving i liten skala av metoder som er planlagt benyttet i en større vitenskapelig studie» (Braut, 2020). Hensikten med å gjennomføre pilotstudier er at forskeren kan avdekke mangler og svakheter ved den planlagte forskningen (NAFKAM, 2022). Jeg så det som hensiktsmessig å gjennomføre en pilotundervisning og et pilotintervju for å få trening i både å intervju og for å øve på å undervise et dramaturgisk undervisningsopplegg. Det ga meg muligheten til å prøve og feile, og endret det som ikke ville fungere så bra til selve forskningen.

Jeg gjennomførte én pilotundervisning og ett pilotintervju. Både undervisningen og intervjuet skulle vise seg å bli nyttige erfaringer. Pilotundervisningen ble i likhet med forskningsgruppen gjennomført med elever på et 7. trinn på en annen skole. Disse elevene hadde jeg derimot svært lite relasjoner til, i motsetning til forskningsgruppen jeg skulle møte senere. Hva gjelder

pilotundervisning merket jeg raskt at det var noen av aktivitetene som ikke fungerte så godt som jeg hadde ønsket. Pilotundervisningen ga meg mulighet til å spørre elevene om hvorfor det opplevdes slik det gjorde. De var svært hjelpsomme, reflekterte og ga meg konstruktive tilbakemeldinger. Deres erfaringer gjorde at jeg valgte å foreta noen endringer. Jeg fikk verdifulle tilbakemeldinger som gjorde selve forskningen i neste omgang tryggere og sikrere for både meg og elevene. For eksempel ga elevene tilbakemelding på tablå-aktiviteten. Der syntes flertallet at det var vanskelig å hengi seg til det såre. I pilotundervisningen prøvde vi å gjøre tablå-aktiviteten til kapittel to og tre, der gjengen på sovesal Furu hadde tisset på madrassen til Sammol og hans reaksjon på dette. Siden dette ble en veldig ubehagelig og sårbar situasjon å leve seg inn, fungerte ikke tablå-aktiviteten slik jeg ønsket. Etter tilbakemeldingene endret jeg derfor oppgaven til å gjøre tablå-aktiviteten til det tolvte kapittelet (løpesenen). Denne var litt mer lystbetont, og kapittel to og tre ble brukt i sammenheng med «rolle på veggen»-aktiviteten i stedet. I gjennomføringen av selve forskningen skulle det vise seg at det var både en god tilbakemelding og et klokt valg å gjøre endringer. Elevene fra pilotundervisningen ga også tilbakemeldinger som gjorde at jeg ga en mer styrt skriveoppgave. Innholdet var stort sett det samme i pilotundervisningen og forskningen, men jeg ga elevene tydeligere instruksjoner og færre valgmuligheter. Jeg valgte også å bytte ut en aktivitet, med ønske om at erstatningen skulle bidra til hjelpe elevene inn i skriveoppgaven på en bedre måte. Tilbakemeldingene jeg fikk dro elevene i forskningen nytte av.

May Britt Postholm (2010, s. 82) skriver at forskeren bør trene på å gjennomføre intervjuer. For meg var det å gjennomføre intervjuer forholdvis ukjent, og jeg tenkte med det at det ville være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju. Igjen var piloterfaringen veldig nyttig. Intervjuguiden ble endret ganske mye i etterkant av pilotintervjuet. Dette gjelder både rekkefølgen på spørsmålene og det ble tilført forskningsspørsmål for å få en klarere retning ut fra problemstillingen på det daværende tidspunktet. Jeg følte meg både uerfaren og usikker i dette intervjuet. Samtidig fikk jeg prøve og feile på å stille ledende og åpne spørsmål, noe jeg opplevde som både fint og lærerikt. Det var interessant hva eleven svarte og ikke svarte. Noen spørsmål ga for eksempel ikke like utfyllende svar som jeg hadde sett for meg. Noen av svarene har vist seg å være sammenfallende med noen av svarene jeg har fått av informantene. Det ga meg en pekepinn på hva jeg kunne forvente, og omformulering av spørsmål ble viktig for å prøve å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det ble bevisst ikke gjennomført lydopptak av dette pilotintervjuet av personvernsmessige hensyn.

3.4 Etiske overveielser – det å forske blant barn

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2023) skriver at å forske på barn anses som å forske på en særlig sårbar gruppe mennesker. Forskning på sårbare grupper stiller skjerpede krav til forskningens utforming, gjennomføring og etikk. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), står det i punkt 18 at: «Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv» (NESH, 2023 pkt. 18). På bakgrunn av dette er informantene blant annet blitt anonymisert og det vil ikke bli gitt øvrig informasjon om skolens lokasjon, annet enn at forskningen er gjennomført på et 7. trinn på Østlandet i Norge. Elevene som er intervjuet er presentert med fiktive navn og ble til «Dennis», «Louise», «Emma» og «Silje». I forbindelse med transkripsjonen har opptakene og transkripsjonene til enhver tid vært trygt lagret. Intervjupersonens identitet og andre sporbare utsagn har blitt anonymisert allerede på transkripsjonsstadiet. Når jeg i denne studien har valgt å forske blant barn, har dette ansvaret vært meg bevisst. Det har vært svært viktig for meg å tilstrebe det etiske ansvaret dette medfører. Hovedregelen om å innhente samtykke fra både foresatte og barna selv, ble fulgt.

3.4.1 Konfidensialitet

For å få gjennomført forskninga var det hensiktsmessig og nødvendig å informere om forskningsprosjektet til ansatte på trinnet og rektor ved skolen. I følge (Sikt, 2023b) får imidlertid forsker og de ansatte et felles ansvar, der det er viktig at forskeren påminner lærere og ledelse om taushetsplikten i forkant av datainnsamlingen. For å ivareta dette ble de aktuelle ansatte ved skolen informert om at barn anses som sårbar forskningsgruppe. Som forsker understreket jeg også viktigheten av at barnas anonymitet blir ivaretatt. Der det var mulig å unngå å gi informasjon som berører anonymitet, valgte jeg også å unngå å informere om dette. Datamaterialet fra selve intervjuene er ikke videreformidlet. På denne måten vil ikke barnas utsagn heller kunne gjenkjennes av de ansatte når masteroppgaven publiseres.

3.4.2 Informert samtykke i forskning med barn

Når det gjelder foresatte, fikk disse muntlig informasjon om forskningsprosjektet på foreldremøte. Elevene fikk informasjon muntlig på skolen. «For at barna skal kunne gjere seg opp ei meining om eiga deltaking må dei få informasjon som dei forstår» (Sikt, 2023b). Sikt (2023a) har utviklet en mal for informasjonsskriv til barn. Denne malen benyttet jeg da elevene skulle få informasjon, og elevene fikk anledning til å stille, - og stilte, meg noen spørsmål. Det

ble orientert om at deltakelsen var frivillig, at dersom man ikke ønsket å delta så ville ikke det ha noen konsekvenser for verken elevene, deres relasjon til meg eller lærerne, samt at samtykket måtte signeres i henhold til retningslinjene fra (NESH, 2023 pkt. 18).

For å unngå press på både foresatte og elever, ga jeg også beskjed om at de ikke behøvde å svare og signere umiddelbart. Foreldrene fikk derfor utdelt informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet skriftlig, og ble oppfordret til å reise hjem og snakke med barna sine før de signerte. Fristen for å returnere samtykke var en ukes tid, men noen foresatte returnerte likevel umiddelbart. Elevenes samtykke ble ivaretatt ved at de som ble valgt ut som informanter fikk spørsmål om og bekreftet sitt samtykke rett før vi startet opptak av intervjuene. «Som forsker må du vere lydhøyr for om barn vegrar seg for deltaking eller opplever andre typar ubehag» (Sikt, 2023b). Som forsker opplevde jeg verken vegring for deltakelse eller andre typer ubehag, snarere et stort engasjement og en iver etter å ville delta.

Det var overensstemmelse mellom foresatte som leverte inn samtykke og barna som hadde et ønske om å delta. Jeg sitter igjen med opplevelsen av at elevene selv følte de også hadde samtykket da de leverte inn samtykkeskjemaet, selv om det i teorien bare var foresattes tillatelse til å gjennomføre intervju. Denne måten å informere om forskningsprosjektet på fikk jeg inntrykk av at ble godt møtt fra alle parter. Jeg opplevde også at flere elever ble litt utålmodige i løpet av den uka. De var veldig opptatt av å fortelle meg at samtykket fra foreldrene skulle bli signert fordi de selv hadde et stort eget ønske om å være en del av denne forskningen.

Samtlige 7. trinns elever som var på skolen denne dagen deltok i forskningen og undervisningsopplegget. Selve undervisningsopplegget krever ikke at man skal samle inn personopplysninger og er derfor ikke meldepliktig. De kvalitative intervjuene derimot er meldepliktig på grunn av lydopptakene. Det var derfor nødvendig med samtykke fra de utvalgte informantene for å kunne benytte *de* dataene inn i forskningen.

3.4.3 Rolleavklaring – lærer eller forsker?

Det å forske samtidig som man underviser var en utfordrende oppgave og jeg kjente på en rollekonflikt før gjennomføringen av forskningen. Å være en så god lærer som mulig for elevene i undervisningen, og samtidig ikke skulle styre elevene i en retning som skulle påvirke informantene i retning av egne hypoteser, virket mer og mer krevende jo nærmere forskningen jeg kom. Denne rollekonflikten ble så stor at jeg ble veiledet til at lærerrollen hadde forrang,

slik at forskerrollen kom litt i andre rekke gjennom undervisningsopplegget. I læringssituasjonen måtte det være fokus på å være en så god lærer som mulig for elevene. Dette viste seg å bli en rett prioritering for min rolle, og jeg erfarte at det ble det beste for forskningen i sum. Uten en god undervisning til grunn, ville heller ikke intervjuene gi god informasjon i den andre enden. I undervisningen var forskerrollen til stede i form av å observere hva som skjedde i undervisningen og i feltnotatene, samt å dra nytte av disse inn i de kvalitative intervjuene.

3.5 Tematisk analyse

Denne oppgaven har brukt *tematisk analyse* som tilnærming til å analysere de kvalitative dataene. I tematisk analyse ser man etter *viktige fellestrekk* og *temaer* i dataene sine (Johannessen et al., 2018, s. 279). Temaene skal til sammen bidra til å besvare problemstillingen. Tematisk analyse har til hensikt å gruppere svarene inn i temaer for å skape orden i dataene, slik at de neste rekke blir enklere å forstå, å rapportere og til å identifisere nye sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 280). Tematisk analyse er ifølge Johannessen et al. (2018, s. 282) en oppskrift som kan deles opp i fire steg. Disse fire stegene er: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Når det er sagt vil man likevel bevege seg frem og tilbake mellom stegene i analyseprosessen – noe jeg også har gjort i analysearbeidet. Poenget med å illustrere slike klare steg, er at man skal sikre at man i analyseprosessen er både systematisk og grundig (Johannessen et al., 2018, s. 282–283).

3.5.1 Transkribering som forberedelse til analysearbeidet

Forberedelse er det første steget i tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s. 283). Dette steget er der man klargjør materialet og skaffer seg oversikt over dataene. I denne studien omhandlet «klargjøring av materialet» at elevintervjuene ble transkribert. «Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 205). Når intervjuene transkriberes fra tale til skrift, struktureres også intervjusamtalene slik at de bedre egner seg for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 284) er det en fordel om man i første steg får god oversikt over dataene sine. God oversikt vil ifølge dem bidra til at man kan oppdage spennende sider ved materialet sitt. Da jeg transkriberte intervjuene følte jeg nær sagt at jeg gjenopplevde intervjuene og samtalene gjentatte ganger, at denne prosessen og intervjuene i skriftform ga meg en god oversikt over materialet. Da transkripsjonene var ferdige var datamaterialet veldig tilrettelagt for strukturert analysearbeid videre.

Under intervjuene ble det benyttet en diktafon-app (Diktafon) som er direkte koblet til Nettskjema. Det digitale opptaket har vært svært brukervennlig. Nettskjema utfører en automatisk transkripsjon av opptakene som gjøres gjennom appen. Transkriberingen som ble utført der utgjør en stor del av transkriberingsjobben som er nedlagt, men er nøye gjennomgått av forskeren etterpå. Transkripsjonene ble manuelt overført til Word for at det skulle være mer håndterbart å gjøre justeringer. Både justeringer av ord, språk og setningsoppbygging har vært nødvendig for forskeren. Nettskjema hadde tidvis problemer med å transkribere dialektord og flerspråklighet, og jeg måtte derfor korrigere slik at setningene og ordene ga mening. Det har også vært nødvendig å systematisere slik at det tydeligere kom frem om det var forsker eller informant som pratet de forskjellige stedene i intervjuene. Etter en grundig gjennomgang av dette i samtlige intervjuer, ga intervjuene mening og de kunne anses som ferdig. Det transkriberte materialet talte trettifire sider i samme font og linjeavstand som denne oppgaven.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) finnes det ingen standardregler om man skal transkribere ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil. Det er snarere fortolkningsmessige problemstillinger og valg som skal foretas. Jeg har derfor fokusert på å gjengi en lettlest utgave av intervjuene i transkripsjonene. Latter, gester og betoning har blitt markert der det har føltes relevant for gjengivelsen, slik at ulike tolkningsalternativer ikke skulle gå tapt. Det er også fjernet noen minimale responser da disse har blitt overflødige. Minimale responser er bare responser som bekrefter, men som ikke endrer innholdet i utsagnene.

3.5.2 Koding og kategorisering

Da materialet var klart og forberedelsene (første steg) var fullført, gikk jeg i gang med steg to i den tematiske analysen, som er koding. Dernest kunne jeg gå over til steg tre som var kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. 284). Kvalitativ analyse kan ifølge Johannessen et al. (2018, s. 279) fremstå som mer mystisk enn nødvendig. Slik var det for meg. Da jeg skulle i gang med å kode og kategorisere materialet føltes det som et veldig overveldende arbeid. Det var en stund siden transkripsjonene var ferdig skrevet og jeg kunne tenkt meg stikkord på forhånd innen koding å navigere etter. Jeg skulle gjerne ha hoppet direkte til kategoriseringen da temaer virket som en klarere arbeidsoppgave for meg. Da jeg likevel kom dit at jeg skulle starte denne delen av arbeidet, merket jeg at den tiden materialet hadde fått «hvile» så hadde jeg kvernet mye på intervjuene i mellomtiden. Dette resulterte i at kodingen egentlig «ga seg selv» da jeg først bare fikk begynt. Jeg vurderte å ta i bruk dedikerte analyseprogrammer, men

slik Johannessen et al. (2018, s. 294) sier kan dette bli mer til bry enn til hjelp. Johannessen et al. (2018, s. 294) mener også at å kode for hånd kan gi en større fleksibilitet til å notere og drodle i lesingen. Siden jeg hadde en håndterbar mengde data, følte at jeg kunne få en god oversikt over dem uten digitale analyseprogrammer. For meg er det også godt å kunne skrive notater litt impulsivt der jeg følte det passet, og reflekterte over arbeid og innhold.

Til kode- og kategoriseringsarbeidet lagde jeg to blanke kolonner til transkripsjonene slik at jeg skulle ha plass til å gjøre meg notater i prosessen rett ved siden av utsagnene. Jeg startet med å legge de utskrevne transkripsjonene utover gulvet, klargjorde blyant, penn og markeringstusjer, og leste deretter høyt gjennom intervjuene samtidig som jeg skrev ned noen stikkord til det jeg mente var interessante uttalelser. «Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» ifølge Johannessen et al. (2018, s. 284). I tillegg til å skrive stikkord i marginen, sirklet jeg rundt spesielle ord/uttrykk jeg i løpet av transkripsjonsarbeidet husket at gikk igjen i flere av intervjuene, og jeg noterte korte setninger der det virket relevant å oppsummere lengre interessante uttalelser. Underveis i denne prosessen oppdaget jeg likhetstrekk og fellestrekk, at elevene sa tilnærmet det samme noen steder, nyanser og motsigelser mellom uttalelsene. For hvert intervju skrev jeg noen korte helhetsinntrykk og samlenotater om hva som virket fremtredende i den enkelte elevs intervju. Kodearbeidet om de oppsummerende notatene skulle vise seg å være nyttig arbeid for å enklere finne tilbake til viktige poenger i teksten. De viste seg også å bli viktige for å finne tilbake til sitater i intervjuene som kunne benyttes i analyse- og diskusjonsdelen.

Som nevnt tidligere vil man i tematisk analyse kunne bevege seg frem og tilbake mellom stegene i analyseprosessen. Selv om jeg fortrinnsvis har fulgt steg to (koding) etterfulgt av steg tre (kategorisering), beveget jeg meg etter hvert frem og tilbake mellom disse stegene da jeg jobbet meg igjennom intervjuene. Kategorisering handler om å sortere dataene inn i mer overordnede kategorier, analysens temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294–295). Det ble naturlig for meg å trekke linjer og drodle over hva all kodingen kunne ha som et mer overordnet tema, før jeg igjen gikk tilbake til kodingen av de siste intervjuene. Jeg noterte noen forslag underveis før jeg gikk ordentlig inn i kategoriseringsarbeidet.

Da steg tre var fullført, prøvde jeg å ta «et steg tilbake» for å se hva alle disse notatene *egentlig* handlet om. «Gøy å lære» ble én kategori som utmerket seg raskt. Ordrette og variasjoner av dette gikk igjen gjentatte ganger hos samtlige informanter. Dernest utmerket det seg uttalelser

som kunne passe innunder kategoriene «å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet», «nysgjerrig leser» og «elevmedvirkning». Disse fire fikk hver sine farger med markeringstusj, og bidro til å vise hvor mye hver av elevene nevnte om de forskjellige kategoriene.

Det var en stor overvekt av uttalelser innen kategoriene «gøy å lære» og «nysgjerrig leser». Samtidig var det svært *interessante* uttalelser angående «å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet» og «elevmedvirkning» som gjorde at dette ble nevneverdige kategorier. Jeg valgte ut fra analysen å ta med disse fire kategoriene videre for å drøfte og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien.

3.6 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet handler ikke utelukkende om resultatet forskeren kommer frem til, men vel så mye om hvordan kunnskapen har blitt produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det er fire sentrale områder jeg har hatt et bevisst forhold til med tanke på kvalitet i forskningen. Disse sentrale områdene er forskningens bekreftbarhet (objektivitet), pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (indre validitet) og overførbarhet (ekstern validitet). Begrepene pålitelighet, bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet er begreper jeg velger å benytte meg av videre i oppgaven.

3.6.1 Bekreftbarhet

Bekreftbarheten i kvalitativ forskning handler om at «forskere må legge vekt på å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse» (Johannessen et al., 2021, s. 259). Det er viktig at forskeren er selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført. Det er også viktig at forskeren kommenterer tidligere erfaringer, skjevheter, fordommer og oppfatninger i lys av at dette kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen i prosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 259). Jeg har en treårig utdanning innenfor drama, sang og dans, og i tillegg har jeg profesjonelle utøvende erfaringer og undervisningserfaringer. Siden jeg benytter en dramaturgisk tilnærming i undervisningsopplegget, kan jeg som forsker preges av bakgrunnen i dramafaget både i undervisningsopplegget og i fortolkningene av materialet. Derfor vil det ifølge Johannessen et al. (2021, s. 259) være særlig viktig at forskerens fortolkninger støttes av annen litteratur og informanter, slik at bekrefbarheten styrkes. Selv om jeg på generelt grunnlag mener at elevenes stemmer er viktige og interessante å løfte frem i

forskning, ble det ekstra viktig for denne studien at det nettopp er elevenes empiri som er basis for studien.

3.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet omhandler i hvor stor grad man kan stole på funnene som forskningsprosjektet har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Når det gjelder forskningens pålitelighet er det viktig at forskeren reflekterer over hvordan gjennomføringen kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Intervjuenes reliabilitet har for eksempel sammenheng med at dersom man stiller ledende spørsmål, og disse ikke er en bevisst del av intervjueteknikken, så kan disse spørsmålene uforvarende påvirke svarene og resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Den ultimate testen på reliabilitet er en såkalt «test-retest». En «test-retest» handler om at man gjentar en studie på et annet tidspunkt og undersøker om resultatene blir de samme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitativ forskning er et slikt krav til reliabilitet lite hensiktsmessig, ifølge Johannessen et al. (2021, s. 256). Dette begrunnes blant annet med at det i kvalitativ forskning benyttes ikke-strukturerte datainnsamlinger, at forskningen er kontekstavhengig og at forskerens erfaringsbakgrunn er unik. I denne forskningen er det benyttet semistrukturerte kvalitative intervjuer. Dette anses som en slik ikke-strukturert datainnsamling, der det er samtalen som styrer datainnsamlingen (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det er også benyttet deltakende observasjon. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 256) er observasjoner både verdiladet og kontekstavhengige. Det er også observasjonene i denne studien, da de og konteksten danner grunnlaget for datamaterialet. I kvalitativ forskning bruker dessuten forskeren seg selv som et instrument (Johannessen et al., 2021, s. 256) og møtet mellom forsker, forskningsfelt og mennesker vil alltid fortone seg forskjellig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). I denne studien har jeg brukt meg selv som et instrument fordi det er jeg som har utformet denne studien, men også fordi det er jeg som har planlagt og gjennomført både undervisningsopplegget, de kvalitative intervjuene og gjort etterarbeidet. I tillegg så er alle mennesker, både forskere og forskningsdeltakere, alltid er i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 256) er det ingen andre som har nøyaktig samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og derfor kan man heller ikke tolke på nøyaktig samme måte. Derfor vil det være umulig for en annen forsker å duplisere en annens kvalitative forskning.

Forskeren kan imidlertid styrke påliteligheten til forskningen ved å gi leseren inngående beskrivelser av kontekst. I tillegg kan man styrke påliteligheten ved å gjengi en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256). Jeg har forsøkt å være bevisst på egen subjektivitet, og tenkt over når jeg er lærer og når jeg er forsker i møte med elevene. Jeg har også etterstrebet å være så transparent og detaljert i beskrivelsene som mulig. Å ha et bevisst forhold til egen subjektivitet har vært viktig i utviklingen av intervjuguide, slik at min forforståelse skulle påvirke informantenes besvarelser i minst mulig grad. Likevel kan jeg ikke være sikker på at jeg ikke har påvirket. Ved å spille videre på informantenes uttalelser, deres ord i utdypende spørsmål og forsøkt å vente mest mulig med fortolkningen av intervjuene til etterarbeidet. Jeg har etterstrebet å være så objektiv som mulig i selve gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis i de fire intervjuene oppsummerte jeg elevenes uttalelser for dem. Slik kunne de korrigere meg dersom jeg hadde misforstått, påvirket eller fortolket deres uttalelser.

3.6.3 Troverdighet

Troverdigheten i kvalitative undersøkelser handler om at man undersøker det man har som intensjon å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 256; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229), og om metoden som er benyttet er en egnet metode til å undersøke det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg etterfulgt av kvalitative intervjuer, så mener jeg at jeg har fått et relativt godt innblikk i det jeg har hatt ønske om å undersøke sett opp mot problemstillingen.

Troverdighet dreier seg også om hvorvidt man har grunnlag til å uttale seg om årsak og virkning (kausalitet) basert på arbeidet som er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Postholm & Jacobsen (2018, s. 233) påpeker at det er umulig å ikke tenke kausalt. Her har kvalitative metoder sin styrke ved at de kan gå i dybden, og med det kan kvalitativ forskning studere kausale prosesser. Med et pedagogisk bakteppe kan det da avdekkes detaljer om «hvilke elever dette virker godt for og hvilke elever det ikke virker for, hvilke fag det fungerer best i, hva det krever av den enkelte lærer, osv.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 235). For at man skal kunne sannsynliggjøre at det finnes kausalitet i en konkret studie, må det gjøres gjennom et resonnement og grundige argumenter som bygger på annen forskning og teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 235). Derfor har det vært viktig å finne relevant tidligere forskning og teori som kan underbygge datamaterialet, slik at jeg kan argumentere for, støtte meg til og vurdere

eventuell kausalitet. I denne studien har jeg brukt forskningsspørsmål som har gitt mulighet til å studere kausale prosesser.

3.6.4 Overførbarhet

I sin strengeste form kan ikke funn fra forskning være gyldige utenfor sin unike kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Likevel, i et kvalitativt perspektiv, kan overførbarhet handle om hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar - en såkalt naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Med en naturalistisk generalisering vil leseren oppleve at han eller hun har liknende erfaringer og kunne overføre det forskningen beskriver til egen setting. På den måten vil også forskningsteksten være nyttig og relevant, og den kan fungere som «et utviklingsredskap for leserens egen praksis» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Jeg mener at studien vil kunne ha overførbarhet til andre områder i norskfaget, og at den kan bidra som inspirasjon for leseren til å gjøre tilsvarende undervisningsopplegg.

For å styrke studiens overførbarhet er det viktig med fyldige beskrivelser og å skrive frem arbeidet på en transparent måte. Slik kan leseren enklere bedømme om studiens resultater kan overføres til andre kontekster (Johannessen et al., 2021, s. 258; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Jeg har forsøkt å skrive frem oppgaven på en transparent måte. Dette er fordi jeg har hatt et ønske om at man skal kunne se på studien som pålitelig og for å kunne undersøke om studien har en overførbarhet.

4.0 Presentasjon av funn

Rapportering, eller presentasjon av funn som jeg velger å kalle det her, er det fjerde steget i tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s. 301). Med bakgrunn i problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*» vil det i dette kapittelet bli presentert relevant empiri som bidrar til å besvare denne problemstillingen. Empirien blir presentert med bakgrunn i kategoriene som ble laget i den tematiske analysen; *nysgjerrig leser, elevmedvirkning, gøy å lære og bruk av fantasi/fiksjon*. Denne delen inneholder en presentasjon og analyse. Analysen, kategoriene, funnene og teori sammen danner grunnlaget for diskusjonsdelen i kapittel 5.

4.1 Nysgjerrig leser

Informantene kommer med forholdsvis forskjellige uttalelser om hva som gjør de til nysgjerrige lesere eller ikke. For å få informantene til å reflektere over det å lese bøker på egenhånd, spurte jeg «hva slags forhold har du til lesing av bøker når du leser på egenhånd?». Basert på hvilke svar informantene ga, stilte jeg oppfølgingsspørsmål individuelt for å få frem dybden av informasjon fra hver enkelt informant. Ett av oppfølgingsspørsmålene var om de fikk lyst til å lese bøker på egenhånd etter at vi hadde jobbet med undervisningsopplegget og om de ut fra det blir nysgjerrige på å lese nye bøker.

Her presenterer jeg funnene som både omfatter elevenes motivasjoner for å lese på egenhånd og elevenes refleksjoner rundt lesingen i undervisningsopplegget knyttet til *Lappjævel!*.

4.1.1 Elevenes motivasjoner for egenlesing

Da Dennis ble spurt om hva slags forhold han har til lesing av bøker når han leser på egenhånd, svarte han:

Dennis: Når jeg leser på egenhånd, så er jeg veldig glad i å lese bøker, og jeg liker å lese tykke bøker på sånn 200-300 sider. Og jeg har lyst til å bli ferdig med dem, for jeg har ikke lyst til å gi meg. Hvis jeg begynte på en bok, så ville jeg på en måte ikke gi meg.

Forsker: Hvorfor har du ikke lyst til å gi deg?

Dennis: Hvis det er en bok jeg synes er spennende, da har jeg bare lyst til å fortsette på den. Og jeg har bare lyst til å bli ferdig med boka, så kan jeg begynne på en ny bok.

For jeg leser på en måte ikke så veldig mye hjemme, men jeg leste en god del i sommerferien. For da hadde vi Sommerles og sånn, og da leste jeg en god del bøker på to-trehundre sider. Og det synes jeg bare er behagelig å kunne lese litt - noen ganger. Selv om jeg mest driver på telefon, så er det jo behagelig å kunne lese litt noen ganger.

Forsker: Kan du fortelle hvorfor du synes det er behagelig?

Dennis: Fordi da får du på en måte, da ser du ikke på telefon, men du bruker hjernen din på en måte. Hvis det gir mening? (...) Hvis det er en bok jeg liker, så er det jo interessant, og da har jeg lyst til å lese videre.

Her viser Dennis at han har mye indre motivasjon for lesing. Han er glad i å lese bøker og beskriver det å lese som «behagelig». Han liker også å lese bøker på 200-300 sider. I tillegg så liker han å fullføre de bøkene han påbegynner som han vurderer til spennende. Han er svært involvert i lesingen sin, og han beskriver det som at han ikke har lyst til å gi seg. Når han har lest ferdig en bok ønsker han å begynne på en ny. Da Dennis får spørsmål om hva som pirrer nysgjerrigheten hans for bøker, begynner han også å snakke om lesekampanjen til Sommerles.

Dennis: (...) Nysgjerrig... Jeg blir vel nysgjerrig... Sommerles, da jeg bare har lyst til å lese fordi jeg bare har lyst til å få ganske mye level. (...)

Sommerles kan i Dennis sitt tilfelle virke som en lesemotivasjon preget av ytre lesemotivasjon. Han sier at han drives av lysten til å få «level» (altså poeng). Slik sett kan man kanskje tenke at Sommerles bidrar til både indre og ytre lesemotivasjon. Dennis trekker også frem «lesekvart» (femten minutter individuell lesing med valgfri bok på starten av skoledagen) som en behagelig lesesituasjon. Han forklarer det slik:

Dennis: (...) vi har jo også lesekvart da. Og da leser jeg jo så langt jeg kommer egentlig med en bok. Og jeg synes det er behagelig å ha lesekvart noen ganger, for da får vi lest litt. Og vi får på en måte... Og det er litt slitsomt å alltid begynne med faget med én gang. Det er godt, på en måte, noen ganger å komme og bare ikke skal rett på å finne norske bøker og begynne å skrive. At vi kan bare lese litt først, og så begynner vi heller. Det synes jeg er behagelig på en måte, for da slipper du å begynne med én gang.

Her forklarer Dennis at lesingen i seg selv er behagelig, i konteksten lesekvart. Denne situasjonen assosieres med en rolig og behagelig start på skoledagen.

For Louise sitt vedkommende kommer *personlig verdi* sterkt til uttrykk. Hvordan hun ser på seg selv og det å lese på sitt «hjemmespråk», er en del av hennes identitet og av personlig verdi i seg selv. Her starter hun med å fortelle og vurdere egen lesing på norsk språk:

Louise: Jeg får til å lese. Det er ganske bra. Jeg er ikke så glad i å lese, men noen ganger så bare leser jeg. Jeg har veldig få bøker hjemme egentlig, da. De fleste av dem er ikke norske engang. Jeg tror jeg bare har én norsk bok, resten er på hjemmespråket.

Forsker: Liker du å lese på hjemmespråket?

Louise: Veldig! Det er litt vanskeligere å lese på hjemmespråket, men det er enda vanskeligere å skrive (smiler). Med alle de forskjellige bokstavene, det er jo liksom gøy.

Forsker: Liker du på en måte den utfordringen, er det sånn å forstå?

Louise: Ja! Det er lettere for meg til å lese på hjemmespråket.

Her starter Louise med å gi et uttrykk for at hun har lite indre motivasjon for lesing – i alle fall lesing på norsk språk. Dette til tross for at hun har selvtillit på lesing og føler at hun mestrer lesing bra. Det virker som at hun liker og har sterk indre motivasjon for å lese bøker på hjemmespråket sitt. Hun mener hjemmespråket er av vanskeligere art å lese enn det norske språket, men at for *henne* så det lettere å lese på hjemmespråket enn på norsk. Louise gir uttrykk for at hun liker denne utfordringen og poengterer også at bokstavene er annerledes og at det gjør lesingen gøy. Dette kan også forstås som at å lese på hjemmespråket gjør henne nysgjerrig jamfør annerledes bokstaver.

Emma beskriver hva som motiverer for lesing når hun selv skal velge bøker og når hun leser på egenhånd:

Emma: Kanskje ikke bøker da det er litt tettpakket med liten tekst. For det blir sånn... rar i hodet... for at man skal fokusere så mye. Det er litt fint hvis det er litt tettpakket tekst, men at det er litt store bokstaver liksom.

Forsker: Ok. Ja, for hvilke bøker liker du å lese da?

Emma: Jeg liker å lese bøker med litt sånn, kanskje 50-100 sider.

Forsker: Ja.

Emma: Som ofte handler om hester.

Forsker: Som ofte handler om hester, ja.

Emma: Ja. Eller sånne fantasihistorier, eller tegneserier. Jeg elsker å lese tegneserier.

Her ser vi altså at Emma verdsetter bøker med en viss mengde tekst, og de kan godt være tettpakket så lenge skriftstørrelsen er stor, og at bøkene ikke er for lange. Hun liker at bøker handler om hester, at det er fantasihistorier, og hun sier at hun elsker å lese tegneserier. Her beskriver Emma godt hva som skal til for at hun har en indre lesemotivasjon. For at lesingen skal være preget av indre lesemotivasjonen, må den inneholde flere av disse komponentene samtidig.

Når Dennis blir spurt om hva som gjør han nysgjerrig på å lese bøker, svarer han:

Dennis: (...) Jeg blir óg nysgjerrig på å lese fordi jeg leser alltid før jeg låner ei bok eller kjøper ei bok. Så ser jeg på baksida og leser det der. Og hvis det da er noe jeg synes ser kult ut, så blir jeg óg nysgjerrig på hva mer som står i den boka enn bare det som står på baksida.

Forsker: Skjønner jeg... Det som står på baksiden betyr egentlig ganske mye for om du blir nysgjerrig eller ikke?

Dennis: Jeg synes det betyr ganske mye, men også forsida egentlig. Om det er bilder eller om det ikke er bilder i det hele tatt. Hvis det er et bilde av noen eller om noe, så er det kanskje mer interessant enn om det bare er ei hvit bok. Og det ikke står noe framside eller noen overtekster eller noe sånt.

Forsker: Er det andre ting som og gjør deg nysgjerrig?

Dennis: Nei, men jeg blir nysgjerrig hvis det er ei bok jeg har lest, og det finnes en hel serie av den, og jeg har lyst til å lese hele den serien. For det er to serier jeg har lest alle bøkene av, fordi jeg synes at den første boken jeg har lest er veldig morsom, og så bare har jeg fortsatt og fortsatt. Og de er jo på 100-250 serier. Så jeg blir nysgjerrig av det (...).

Her forteller Dennis konkret at både forsiden og baksiden av boka har ganske mye å si for om han blir nysgjerrig på videre lesning. Han forteller også at dersom boka han fenger på er en del av en serie, så har han ønske om å lese andre bøker fra den serien. Dennis virker også tilsynelatende imponert over seg selv over at han evner å lese bøker på 100-250 sider. Det kan

virke som at han sikter til at denne lengden på bøker vil utgjøre ganske mye når det er snakk om serier med bøker på denne størrelsen som han har lest.

Silje: Jeg leser ikke sånn kjempemasse bøker, for jeg føler at det blir så kjedelig på en måte. Og når jeg selv leser, da greier jeg ikke å tenke på hvordan personene på en måte vil se ut. For da må jeg samtidig konsentrere meg om å lese, mens jeg må tenke på det andre. Og da må jeg hele tiden stoppe opp, og sånn

Forsker: Ja, du må noen ganger stoppe opp litt i lesingen.

Silje: For å henge litt med, på en måte.

Forsker: Ja, for å liksom få med deg ordentlig handlinga?

Silje: Mhm...

Det kan virke som at Silje synes det er strevsomt å lese selv og uttrykker dette som «kjedelig». Hun bruker ordet «kjedelig» til å beskrive at hun strever med leseflyt. Dette gjør at hun blir preget av at hun må stoppe opp gjentatte ganger for å få med seg handlingen.

4.1.2 Elevenes refleksjoner rundt lesingen i undervisningsopplegget

Jeg var interessert i å undersøke hvordan elevene følte at de forskjellige aktivitetene i undervisningen påvirket dem. Både hvordan de likte de ulike måtene å jobbe på og hvordan de vanligvis har jobbet med lesing av litteratur. Emma ga uttrykk for at de sjelden ble lest høyt for og sa følgende om høytlesningen:

Emma: (...) Når vi var litt mindre, når vi gikk liksom i andre og tredje, da var det ofte en voksen eller faddere som leste for oss.

Forsker: Hvorfor leser dere ikke like mye nå lenger?

Emma: Jeg tror det er fordi de synes det er viktigere for oss at vi lærer å lese selv. Enn at vi lærer at det er alltid noen som leser det for oss

Forsker: Ja. Hva synes du om det da?

Emma: Jeg vet ikke helt. Noen ganger er det litt dumt for noen ganger kan det være hyggelig å bli lest noe ut for en. Og ikke *alltid* lese det selv.

Med dette sitatet kan det virke som at hun, som 7. trinnselev, verdsetter høytlesning. Hun beskriver det som hyggelig og antyder at det er dumt at de som oftest må lese selv. Dette til

tross for en reflektert versjon av hva lærerens baktanker antagelig er. Det er altså ikke mangel på forståelse fra denne eleven, men et uttrykk for at hun verdsetter et alternativ til å lese selv.

Da forskeren spør Silje om boka *Lappjævel!* i undervisningsopplegget vi gjennomførte, om *det* gjør at hun har lyst til å lese bøker på egenhånd, da svarer hun:

Silje: Både ja og nei, for *den* boka kunne jeg nok ha fortsett og lest. Men samtidig så er det sånn at det virker så kjedelig å skulle sette seg ned med en bok bare.

Silje sier at det virker kjedelig å skulle sette seg ned med en bok. Dette tyder på at Silje har svært lite indre motivasjon for å lese bøker på egenhånd. Da jeg spør videre om hvorfor bare *den* boka er interessant å lese videre på, så svarer hun:

Silje: Jeg tror det er handlingen som gjør at jeg har lyst til å lese boka. Hva liksom... som skjer videre.

Forsker: Hva hadde skjedd hvis du hadde fått en annen bok, men med litt sånn lik handling da? Hadde du blitt nysgjerrig på å lese det da, tror du?

Silje: Jeg vet ikke helt, for hvis det... hadde jo vært liksom... nesten sånn, kommet en toer nesten, da hadde jeg nok godt kunnet lese den óg. Men hadde det liksom vært sånn helt andre ting, så hadde jeg nok ikke valgt det.

Forsker: Hvorfor det da?

Silje: Fordi det var noe med den boka som var spennende.

Her uttrykker Silje at hun kanskje kunne tenkt seg til å lese *Lappjævel!* på egenhånd fordi det er noe med handlingen i boka som hun synes er spennende og interessant. Hun blir nysgjerrig på hva som skjer videre. Det kan også virke som at boka er såpass interessant for henne, at dersom det hadde vært en bokserie, så hadde hun sett seg villig til å lese flere. Det ser også ut til at tematikken i *Lappjævel!* har vekket en interesse for å kunne være åpen for å lese flere bøker med nærliggende tematikk.

Forskeren spurte også Louise hva hun mente om boka så langt. Til det så svarte hun:

Louise: Så langt er den veldig interessant. Liksom, det er jo sant at det er noen folk som er samiske. Før så hadde de jo ikke lov til å snakke samisk, så det er litt dårlig gjort. Veldig spennende bok!

Forsker: Hvorfor synes du den er spennende da?

Louise: Jo, for de liksom forteller om hvordan det var i gamle dager, om samer og sånt.

Forsker: Ja, hvorfor synes du det er spennende da?

Louise: Det er litt vanskelig å si, jeg synes bare det er interessant.

Forsker: Lurer du på hva som skjer videre i boka?

Louise: Veldig!

Louise omtaler boka som interessant og spennende og at det vekker hennes nysgjerrighet for videre lesing. Dette forklarer hun med at hun viser en interesse for at den handler om det hun kaller «gamle dager». Gamle dager i dette tilfellet er antakelig hennes kunnskaper om fornorskningspolitikken. Utdragene vi leste fra *Lappjævel!* gjør henne nysgjerrig på hva som skjer videre i boka.

Da forsker spør Emma hva hun synes om boka så langt, da svarer hun:

Emma: Spennende.

Forsker: Ja. Hva er det som gjør den spennende?

Emma: At det liksom er en internatskole, og at han ikke har det så bra, at han er veldig langt hjemmefra.

Forsker: Ja. Lurer du på hva som skjer videre i boka?

Emma: Ja.

I likhet med Louise uttrykker Emma at hun synes at boka er spennende og viser interesse for fornorskningspolitikken. Etter utdragene vi leste lurer også Emma på hva som skjer videre i boka. Emma tilføyer videre i intervjuet:

Emma: (...) det er gøy å gjøre øvelser til boka, når man også gjør de øvelsene så begynner man å lure enda mer hva som skjer videre.

Her gir hun uttrykk for at hun tror at det har en sammenheng i å gjøre øvelser/aktiviteter til boka. Det kan virke som at hun mener at disse øvelsene bidrar til at man blir enda mer nysgjerrig på hva som skjer videre.

Dennis fikk samme spørsmål som Louise og Emma. Dette er hva han svarer til hva han synes om boka så langt:

Dennis: Jeg synes boka var veldig spennende. Jeg synes den var lærerik, og jeg har lyst til å lese mer av den. For jeg synes den var... det vi leste var veldig spennende. Og kult. Og det var bare ting som på en måte fanget hjernen min og jeg har lyst til å lese mer.

I likhet med Louise og Emma omtaler Dennis boka som «veldig spennende». Han sier han involverer seg i innholdet og høytlesingen og han forteller at han har lyst til å lese mer av den. Dennis sier også: «fanget hjernen min». Det vil være rimelig å anta at nysgjerrigheten skapes ved at han blir dratt inn i historien og involverer seg.

4.2 Elevmedvirkning

Informantene har forholdvis sammenfallende uttalelser når det gjelder å medvirke i undervisningsmetodene der både Louise, Emma, Silje og Dennis meddeler i en eller annen form at de ønsker være med på å bestemme hvordan de skal arbeide i timene. Hovedspørsmålene jeg stilte var om de hadde lyst til å være med å bestemme hvordan de skulle jobbe i timene, i tillegg til om de tror at de vil lære mer om et tema hvis de får være med å bestemme hvordan de skal lære det. Da forsker spør Emma, svarer hun:

Emma: Noen ganger ja, fordi da kan jeg bestemme den måten som jeg synes er best å lære på.

Emma kunne tenkt seg å være med på å bestemme hvordan de skal jobbe med skjønnlitteratur, fordi det er med på at hun lærer best. På samme spørsmål som Emma, svarer Silje at hun også har lyst til å være med på å bestemme:

Silje: Ja, det har jeg.

Forsker: Kan du fortelle mer om det óg?

Silje: Jeg hadde valgt at vi skulle jobbe sånn som vi jobbet i går, for det var veldig morsomt.

Da hun får spørsmål om å utdype svaret sitt, svarer hun:

Silje: Det skjedde mye mer da, for vi satt liksom ikke stille. Vi satt jo på stoler, men vi måtte samtidig gå rundt og finne ut av ting på egen hånd. Vi kunne jo også spørre, men vi skulle prøve å finne ut av ting på egen hånd, og prøve å finne roller selv. (...)

Silje er tydelig på at hun ønsker å være med på å bestemme hvordan de skal jobbe i timen. Hun sier at hun ønsker å jobbe med aktiviteter slik som i undervisningsopplegget, fordi det skjedde mye og det var lite stillesitting. Videre får hun spørsmål om:

Forsker: Hva er det du kjenner på når du ikke sitter stille?

Silje: Jeg føler meg mye mer fri da, og ikke så fanget liksom.

Ved å bevege seg i aktivitetene sier Silje at hun føler seg mer fri og ikke så fanget. Da jeg spør henne om hun tror at hun kommer til å lære mer om et tema dersom hun får lov til å være med å bestemme, sier hun:

Silje: Ja, det tror jeg (...) fordi at da er det noe som *jeg* på en måte har vært med å bestemme på, eller bestemme hva vi skal gjøre. Og da blir det litt morsommere å gjøre det faget enn å sitte og holde på å sovne rundt pulten.

Det er interessant å legge merke til at hun tror hun kommer til å lære mer om et tema dersom hun får lov til å være med å bestemme undervisningen sin. Hun tror til og med det vil bli morsommere å jobbe med faget. Emma tror også at hun kanskje kommer til å lære litt bedre dersom hun får lov til å være med på å bestemme. Om dette så sier hun:

Emma: Jeg tror kanskje man lærer litt mer, fordi hvis man er med på å bestemme det, så kan man også være med på å si at 'den måten der lærer jeg mest på', og 'den måten der synes jeg at jeg lærer minst på'.

Forsker: Ja. Hva gjør det da, tror du?

Emma: Kanskje det er litt enklere for læreren å vite at den måten kan faktisk være ganske bra å lære på for mange. Fordi «da forstår de det bedre, så kan det hende jeg ikke behøver å forklare det så mange ganger, også kan det hende det blir enklere å gi dem oppgaver til ting.»

Emma ser på det som en fordel at ved å være med å bestemme så kan hun fortelle hvilken måte hun lærer best og minst på. Hun setter seg også inn i lærerens perspektiv og mener at det kan gjøre det enklere for læreren å få beskjed om hvordan elevene liker å jobbe. Ved at læreren får vite hvordan elevene ønsker å jobbe, mener Emma at det kan hende at læreren ikke trenger å forklare ting så mange ganger og at det vil bli enklere å tildele oppgaver.

Da Dennis ble spurt om han hadde lyst til å være med å bestemme hvordan han skal jobbe i timen, svarer han:

Dennis: Ja, jeg synes det er greit. Jeg synes det er greit noen ganger å kunne bestemme litt. Klassen, og ikke bare alltid læreren. At vi kan bestemme at vi kanskje har lyst til å jobbe i bøker en dag, og så kanskje vi har lyst til å bare lese en dag. Slik at det ikke bare er læreren som bestemmer, det synes jeg kanskje hadde vært greit.

Dennis presiserer at det ville vært greit om *klassen* kunne bestemme litt, og ikke bare læreren. Han assosierer medvirkning med en «lyst til å jobbe» og valgfrihet. Da jeg spør Dennis om hans opplevelse av å bli intervjuet, responderer og uttaler han seg innenfor elevmedvirkningskategorien. (Selv om ikke spørsmålet mitt direkte spør Dennis om elevmedvirkning, er utsagnene såpass relevante for kategorien at jeg velger å ta det med.) Han sier:

Dennis: Det er litt kult at du intervjuer elever, og det liksom bare hvordan elever har det. Det synes jeg er kult.

Forsker: Ja, hvorfor syns du det da? Eller hva...?

Dennis: Fordi det er jo vi som blir lært noe, og da kan vi på en måte fortelle hvordan vi liker å bli lært, og hvordan vi lærer, og hva vi lærer best av. Fordi det er jo lærere som setter opp den planen. Og så skal vi se om det er det vi lærer mest av, eller om det ikke er det.

Dennis påpeker at det er elevene som sitter på informasjonen om hvordan de best lærer noe, og han setter pris på å bli tatt på alvor - selv om det er lærerne som lager planene.

4.3 «Gøy å lære»

I dette avsnittet presenteres empiri omkring kategorien «gøy å lære». Inngangsspørsmålene var hva de synes om den måten vi jobbet med boka på var, og om de kunne si noe om hvordan de likte de ulike måtene å jobbe på. Både Dennis, Silje, Emma og Louise forteller i sine intervjuer om forskjellige varianter av at det var «gøy å lære» under undervisningsopplegget som ble gjennomført. Da Louise skal forklare hvordan hun opplevde undervisningen, svarer hun:

Louise: Det var veldig gøy.

Forsker: Kan du forklare hva som var gøy?

Louise: Ja, at vi ikke satt og bare *stirret* i bøker, rett og slett.

Forsker: (...) Du sier at vi ikke *stirret* i bøker. Hva kjenner du at vi gjorde?

Louise: Vi hørte på deg lese, og så gjorde vi forskjellige aktiviteter, sånn posten, spørsmål, og så det papiret.

Videre forteller Louise:

Louise: (...) Aktiviteter gjør det jo veldig gøy å lære nye ting.

Forsker: Ja?

Louise: For man får både *leke* eller gjøre noe som er gøy, i stedet for å *stirre* i bøker, så lærer du fortsatt noe.

Forsker: (...) Hvorfor blir det gøy?

Louise: At man ikke har bøker hele tiden. At man gjør noe ute, eller en lek som fortsatt har noe med å gjøre med det som vi lærer.

Forsker: Ja, gjør det noe med hvordan du lærer, tror du?

Louise: Det blir mer gøy å lære.

Forsker: Det blir gøy å lære, ja?

Louise: Ja. Liksom, det er jo gøy med mer aktivitet, liksom. Liksom... Aktiviteten var gøy, men det er fortsatt om det faget.

Her er Louise tydelig på at hun synes at aktivitetene fra undervisningsopplegget var gøy. Hun trekker frem øvelsene med posten (skriveoppgaven med postkassen – skriving i rolle), at vi

hadde muntlige samtaler og «rolle på veggen»-aktiviteten (med eleven som la seg på gulvet på et stort gråpapir). Hun forteller at hun opplevde at de fortsatt lærte noe samtidig som hun følte at hun lekte og hadde det gøy. Hun sier at aktiviteter gjør det gøy å lære nye ting og at det blir *mer gøy* å lære. Louise beskriver i tillegg en motsetning til det hun omtaler som morsomme aktiviteter. Denne motsetningen for henne er at man ikke sitter og stirrer i bøker. Hun utdyper videre i intervjuet:

Louise: Liksom, noen ganger kan det være litt kjedelig å bare komme til skolen og så sette seg ned og så glo i bøker hele tiden. (...) Så det er bare gøy å få en pause fra det.

Louise synes det kan være kjedelig å måtte sette seg ned og se i bøker. Hun uttrykker her at det var gøy at undervisningsopplegget ga henne en pause fra det. Emma har sammenfallende erfaringer og tanker om aktiviteter i undervisningen. Hun sier:

Emma: (...) Det er litt gøy hvis man leser et kapittel som du gjorde, og så gjorde noe med det kapitlet, og så leste et kapittel, og så gjorde en aktivitet.

Forsker: Hvorfor synes du det var gøy?

Emma: Fordi da får man liksom en liten pause, og så får man beveget seg litt mellom kapitlene. Jeg vet at noen av oss blir litt lei av å sitte stille hele tiden. (...) når man sitter stille så... jeg synes at jeg lærer mer når jeg får gå rundt, eller bare gjøre noe annet enn å bare sitte på en stol. Jeg lærer mer fordi da får jeg litt mer sånn «luft», og så blir jeg mer fokusert. Fordi jeg har en tendens til at når jeg sitter mye stille, så har jeg en tendens til å gjøre andre ting enn jeg egentlig skal, for jeg blir sånn ufokusert fordi jeg egentlig vil ut og bevege meg.

Emma gir uttrykk for at hun synes det er gøy å lese litt for deretter å gjøre en aktivitet, før man igjen leser videre og gjør en ny aktivitet. Hun beskriver det som at hun føler at hun får en pause fra stillesitting. Emma forklarer også at hun kan bli ufokusert hvis det blir mye stillesitting, og at hun etter hvert får en trang til å bevege seg. Hun mener at bevegelse gjør henne mer fokusert. Da Emma får spørsmål om hva hun kjenner på når hun får lyst til å bevege seg, så svarer hun:

Emma: Kanskje at fingrene mine begynner å skrive fortere, og beina mine begynner å vifte litt mer. Og så kan det hende at de begynner å sitte litt sånn (illustrerer en sitteposisjon), og så skriver jeg. Jo mer rastløst jeg blir jo fortere skriver jeg, jo fortere

jeg skriver jo styggere skriver jeg. Så da kan jeg nesten ikke se hva jeg har skrevet etterpå.

Forsker: Hva er *grunnen* til at du har lyst til å bevege deg?

Emma: (...) Det blir litt enklere å fokusere, og så får hjernen litt pauser en gang iblant. Å kunne få lov til å gå litt rundt noen ganger, eller bare gjøre noe, enn å sitte stille på en stol.

Forsker: Da føler du at...?

Emma: Da føler jeg at det er mye enklere å fokusere. Og jo mer man fokuserer, jo mer lærer man jo da så.

Her beskriver Emma fysiske utslag som hun opplever ved å sitte stille over tid. Hun trekker nok en gang frem at bevegelse gjør det enklere for henne å fokusere. Emma trekker også en slutning om at jo mer hun klarer å fokusere, jo mer lærer hun.

Silje beskriver at undervisningsopplegget var annerledes enn det hun var vant til. Da hun skal utdype dette så sier hun:

Silje: Jeg synes det var mye morsommere å jobbe med. Man får mer lyst til å jobbe med det faget da.

Forsker: Ja, hvorfor får du lyst til å jobbe med det faget?

Silje: Fordi da var det liksom *morsomt* å gjøre det, samtidig som det var lærings... at man lærte noe av det da.

Hun beskriver undervisningsopplegget som morsomt og at det gjør at hun får lyst til å jobbe med faget, som i dette tilfellet var skjønnlitteratur i norsk. Grunnen til at hun har lyst til å jobbe med det faget er fordi hun syntes det var morsomt samtidig som man lærte noe. Da hun får videre spørsmål om *hva* hun syntes ble morsomt, svarer hun:

Silje: Det var selve handlingen av hva som skjedde rundt. At det hele tiden var noe som man måtte gjøre. Og så jobbet vi jo, og sånn at man liksom kunne man se på andre sine, og høre hva det var og sånn. Og så kunne man jo også finne litt på hvor man bodde, og hvem andre som var der, som man ikke har hørt om.

Her beskriver Silje at hun blir involvert i lesningen. Hun vektlegger også at måten man jobbet på i skriveoppgaven, ved at man kunne sette seg litt sammen på gulvet og skrive brev og bruke fantasien bidro til at undervisningen ble morsom. Videre i intervjuet trekker Silje frem at hun likte tablå-øvelsen, at det var morsomt å stå i det som hun kaller «de posisjonene som var litt rare». Hun poengterer også at hun trivdes med å sitte i en stor ring, og at hun ikke kunne huske at de hadde sittet slik og arbeidet med skolefag før. Emma gir i likhet med Silje uttrykk for at hun syntes at tablå og skriveoppgaven var gøy. Om tablå så sier hun:

Emma: Frysbildene, ja, *det* var gøy!

Emma forteller også, som Silje, at hun opplevde undervisningsopplegget som annerledes. Da hun får spørsmål om hvordan denne måten var annerledes å jobbe på, så svarer hun:

Emma: (...) det er også mye mer gøy enn det jeg er vant til.

Forsker: Hvordan er det annerledes da?

Emma: Jeg tror det er litt annerledes, fordi vi arbeidet jo... Vi satt liksom i en ring - uten en pult. (...) Og kanskje også fordi vi satt litt sånn... Det var litt romslig liksom, det var ikke sånn der hvor man sitter litt innpakket ved pulten sin av bøkene, og så sitter det en person «der», og så sitter det en person overfor deg. Så synes jeg det er litt mer romslig når man sitter i en stor sirkel, og så er det litt mye plass i midten.

Til forskjell fra Silje, er Emma mer opptatt av at vi satt i sirkel. Dette oppleves for henne som både gøy og mer romslig. I likhet med Emma og Silje opplevde Dennis at undervisningsopplegget som annerledes, men morsomt. Da jeg spør Dennis om hva han synes om den måten å jobbe på, svarer han:

Dennis: Jeg synes den måten å jobbe på var skikkelig god, og jeg syns ikke det var sånn... Eh... Jeg... jeg er ikke så glad norskfaget. Så det var en ganske morsom norsktime.

Forsker: Hva er det som gjør at den blir god?

Dennis: Det var på en måte hele settingen. At vi satt i en sirkel, og så leste vi bøker, og så gjorde vi litt oppgaver i bøkene. Nei, ikke *i* bøkene, men skrev brev, og så gjorde vi sånne ting som ble mye mer interessant. Og kunne lese ut ifra en bok, og gjøre oppgaver fra den boka.

Her forteller Dennis at selv om han ikke er så glad i norskfaget, synes han at undervisningsopplegget var en skikkelig god måte å jobbe på og at det var ganske morsomt. Det han trekker frem som gode arbeidsmetoder var at man satt i sirkel, leste skjønnlitterær bok, gjorde oppgaver til den skjønnlitterære boka og skrev brev. Arbeidsmetodene beskriver han som «mye mer interessant». Da jeg spør han om det er noen måter han føler han lærer ekstra godt av, svarer han:

Dennis: Jeg synes jeg lærer ekstra godt av for eksempel det vi gjorde i går, for det er gøy, men det er óg lærerikt. Og jeg husker ting fordi det var så morsomt, og har lyst til å lese mer av boka, og at hele undervisningsgreia var bare morsom óg lærerik.

Dennis føler han lærer best når han gjør noe som både er gøy, men at det også må være lærerikt. Han mener at han husker ting når det er morsomme arbeidsmetoder. Det resulterer også i et ønske om å lese videre. På et senere tidspunkt i intervjuet veksler Dennis mellom dette synspunktet og et nytt. Med det andre synspunktet forteller han at han tror at han lærer best av å jobbe i læreverkbøkene på skolen (for eksempel læreverket Salto som de bruker i norskfaget). Deretter veksler han tilbake til sin tidligere forklaring om at han lærer godt samtidig som at han har det morsomt. Avslutningsvis veksler han tilbake igjen til at han tror han lærer best av å drive i læreverkbøkene, selv om det ikke nødvendigvis er det han liker best.

4.4 Å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet

Den siste kategorien fra analysen omhandler å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet. Dette var egentlig ikke forberedt som et eget intervju spørsmål fra forskeren, men det favner spørsmålet «kan du si noe om hvordan du liker de ulike måtene å jobbe på?». Dette spørsmålet inkluderer informantenes opplevelser av de ulike elementene ved undervisningsopplegget. Samtlige informanter prater mer eller mindre om å bruke fantasien og å leve seg inn i arbeidet i løpet av intervjuene sine, og hvordan dette har fungert for dem. Dennis reflekterer her over bruk av fantasi i tablå-øvelsen:

Dennis: De oppgavene var jo litt morsomme. For da fikk vi på en måte prøvd... over litt... hvordan det kanskje var i den boka. Og det der brevgreiene og det der «bildet» vi tok. Det kan jo være med å oppfatte hvordan det egentlig... (...) akkurat passerte forbi noe på kappløpet, og så prøvde vi å gjenskape det liksom.

Dennis mener her at tablå-øvelsen er med på at han fikk prøvd å leve seg inn i hvordan det var å være en (eller flere) karakterer i boka, og at øvelsen kan ha bidratt til å oppfatte hvordan karakteren(e) egentlig hadde det ved at vi gjenskapte et frys-bilde fra kappløpet. Da Louise får et utdypningsspørsmål om hva hun likte med skriveoppgaven, svarer Louise litt i samme stil som Dennis:

Louise: (...) Kanskje at man bare kunne leve seg inn i den historien. At, liksom, tenke seg hvordan han hadde det inni seg når han var på den internatskolen.

Forsker: (...) Hva gjør det med deg når du lever deg inn i den rollen? (...)

Louise: Jeg vet hvordan han føler seg i den boka, liksom. Man må bare prøve å forestille seg hvordan det er, liksom, ja. Men det er jo vanskelig å forestille seg hvor vanskelig det er på internatskolen.

Med skriveoppgaven så likte Louise at man kunne leve seg inn i historien og forestille seg hvordan det var. Dette til tross for at det kunne være en vanskelig situasjon å se for seg. Både Emma, Louise og Silje fokuserer mye på skriveoppgaven i sine intervjuer. Emma forteller at hun synes det var morsomt å skrive brev i stedet for å skrive i en bok. Dette er fordi hun lever seg inn hvordan en skrivebok vil bli håndtert kontra et brev:

Emma: (...), fordi da vet jeg liksom at brevet blir «tatt vare på», og det får jeg kanskje aldri se igjen. Så er det gøy å putte ting opp i brevet, og så lukke det inn og putte det i postkasse.

Emma reflekterer over selve prosessen med å «poste» brevet. Både Louise og Silje reflekterer mer over en «ekte» fysisk postkasse. Louise gir uttrykk for at det var gøy med en slik postkasse:

Louise: Det var gøy liksom, at vi kunne poste det i en sånn «ekte» postkasse.

Forsker: (...) hvorfor synes du det var gøy da?

Louise: (...) fordi liksom noen hadde nok tid for å lage den postkassen.

Forsker: (latter) Ja.

Louise: Så det var liksom bra laget, og ja, det var bare gøy.

Silje gir også uttrykk for at det var morsomt, men setter også ord på at postkassen bidro til at hun levde seg inn i oppgaven:

Forsker: Hva var det som var morsomt med å skrive brev da?

Silje: At vi også hadde laget en sånn ordentlig postkasse på en måte. Ikke ordentlig da, men sånn... (Latter) Som vi kunne putte brevene inn i. Og da ble det litt mer sånn at vi levde oss inn i det, at det var som en sånn ordentlig post.

Silje er den informanten som utmerker seg mest i det å reflekterte rundt det å leve seg inn i historien under undervisningsopplegget. Her forteller hun om erfaringer fra tidligere og forklarer hvordan hun opplevde bruken av silhuetter i klasserommet:

Silje: Og så har vi heller ikke hengt opp sånne bilder og levd oss litt tilbake til gamle dager. Og vi har heller ikke hatt sånn at man har hengt opp personer og bare satt navn under, og så må vi finne på det selv. Det må ha vært veldig morsomt.

Forsker: (...) Hva er det det gjør med deg da, når du kan leve deg inn i andre ...?

Silje: Ehm... Jeg blir veldig glad på en måte, da. (...)

Silje forteller at det å henge opp silhuetter av karakterene var nytt for henne og heller ikke at hun hadde fått i oppgave før å leve seg inn i noe tilbake i tid. Hun syntes det var morsomt at man måtte finne på et utseende til silhuettene selv. Silje sier at hun blir glad av å leve seg inn i ting og bruke fantasien. Videre beskriver Silje hvordan fantasien utfolder seg:

Silje: Jeg fant jo ut hvordan personene så ut på egen hånd da.

Forsker: Ja.

Silje: For det har vi jo ikke noe fasit på.

Forsker: Hvordan fant du det da?

Silje: Jeg bare tenkte på hvordan jeg ville at foreldrene skulle se ut, og så lagde jeg en blanding av det på en måte.

Forsker: Mhm... Blanding av hva da?

Silje: Foreldrene og de andre tingene som jeg hadde funnet på. Og så plukket jeg ut noen personer som satt rundt i ringen der, og da tenkte jeg at: den, den og den skal jeg gjøre en blanding av og lage noe av på en måte. Og da fikk jeg den personen jeg hadde.

Her forteller Silje at hun brukte omgivelsene rundt seg til å sette et fantasiansikt på silhuettene. I skrivingen av brevet forteller hun også om hvordan hun bruker fantasien sin inn i skrivingen:

Silje: (...) Og så kunne man jo også finne litt på hvor man bodde, og hvem andre som var der, som man ikke har hørt om.

Forsker: Du sier at du kan «finne på». Det kunne man jo. Vil du fortelle litt mer om hvordan det føltes?

Silje: Det var morsomt å kunne skrive. Jeg *skrev* ikke lillesøster, men at man kunne skrive at: «Hils til mor, far og lillesøster», på en måte. For lillesøster har vi jo ikke hørt noe om. Men da kunne man også skrive om det, for det var hjemme, og det er ikke der vi følger med på en måte. Det er på skolen vi følger med på Sammol, og ikke på familien hjemme. Og da var det litt gøy å kunne skrive om familien hjemme også - óg skrive på samisk!

Her trekker Silje frem at det var morsomt å finne på ting i skriveprosessen. Hun har funnet på både innhold i brevet og levd seg inn i Sammol sine omgivelser og hjemmetilværelse. I klasserommet hang det også noen enkle setninger på samisk, og hun sier at det var gøy å bruke disse setningene i skrivingen.

4.5 Oppsummerende kommentarer til presentasjonen av funn

Basert på presentasjonen av funnene, oppsummerer jeg her de viktigste punktene og de mest interessante funnene ut fra problemstillingen: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*».

4.5.1 Nysgjerrig leser

Boka *Lappjævel!* sin handling og tematikk viser seg å skape interesse, involvering og nysgjerrighet hos alle fire informantene. Tre av fire *har* i utgangspunktet indre motivasjon for *lesing av skjønnlitteratur*, men det er stor variasjon i hva som gir denne typen motivasjon. Alle elevene gir sitater som kan knyttes til at de har eller *kan få* en indre motivasjon i form av *interesse, nysgjerrighet eller involvering*. Det virker derfor som at det i utgangspunktet ikke bare er interessen eller nysgjerrigheten som har skapt indre motivasjon i forbindelse med læringsopplegget, men i større grad at elevene har hatt muligheten til å aktivt involvere seg i

innholdet. Dette funnet kan vi se både ut av resultatene tilknyttet «nysgjerrig leser», «gøy å lære» og «å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet». Det er verdt å merke seg at alle unntatt Silje har en form for indre motivasjon for lesing av skjønnlitteratur i utgangspunktet, men at Silje kan finne slik indre motivasjon gjennom høytlesning. Kun én av informantene er tydelig på at belønning er av interesse og er en ytre motivasjonsfaktor for egenlesing. Louise formidler at å lese på hjemmespråket sitt har stor personlig verdi. De tre andre informantene har ikke samme erfaringsbakgrunn, så den personlige verdien blir ikke like åpenbar. Emma trekker frem at motivasjonen for lesing skapes fantasihistorier, tegneserier, skriftstørrelse, antall sider i boka, mens dette ser ikke ut til å ha like stor betydning for de andre informantene. Derimot sier to av informantene at nysgjerrigheten for videre lesing kan vekkes ved at den første boka i en bokserie er interessant. For Dennis er det i tillegg av betydning hvordan forsiden ser ut og hva som står på baksiden av boka.

Informantene verdsetter høytlesning og høytlesningen bidrar til interesse, nysgjerrighet og involvering for alle informantene. Emma beskriver det i tillegg som hyggelig å bli lest for. Det er interessant å bli minnet om betydningen høytlesning har for elever i den andre lese- og skriveopplæringa, og at det bidrar til nysgjerrighet til lesing av skjønnlitteratur.

4.5.2 Elevmedvirkning

Alle fire informantene meddeler at de ønsker å være med å bestemme hvordan de skal arbeide i timene. De ønsker seg aktiviteter der de bruker kroppen. Silje ønsker å ta hele rommet i bruk for å bevege seg fritt. Tre av fire informanter er særlig opptatt av at de ønsker å medvirke i undervisningsmetodene. Slik mener de at de lærer best. To av informantene sier at ved å være med å bestemme så «hjelper» de læreren. De mener det vil hjelpe læreren slik at de som elever kan fortelle hvordan de liker å bli lært, hvordan de lærer og hva de lærer mest av. Dette begrunnes med at det er elevene som sitter på denne informasjonen. Elevene mener ut fra dette at de vil lære mer dersom de får være med å bestemme hvordan de får ha undervisningen sin. Det er særlig interessant dette, at elevene sier at ved å være med å bestemme skjer læring best.

4.5.3 «Gøy å lære»

Ved en enkel gjennomgang av ordet «gøy» i transkripsjonene dukker dette ordet opp over førti ganger hos de fire informantene. Ordet er knyttet opp til undervisningsopplegget til *Lappjævell!*. Samtlige elever synes det var gøy å leve seg inn i handlingen og aktivitetene. Særlig det å kunne

bevege seg trekkes frem som noe gøy, og tre av informantene sier de lærer mer når de beveger seg. Jeg oppsummerer her noen av variasjonene som informantene trekker frem som eksempler på «gøy å lære». Louise sier at «aktiviteter gjør det gøy å lære nye ting» og mener at «ved å gjøre noe som er gøy så lærer du fortsatt noe». Emma sier det er gøy med kombinasjonen av å lese høyt og gjøre en aktivitet tilknyttet det man har lest. Silje beskriver at det var gøy å jobbe med undervisningsopplegget fordi det var annerledes enn det hun var vant til, og at det var gøy samtidig som hun følte at hun lærte noe. Både Emma og Silje beskriver arbeidet med tablå og skriveoppgaven som gøy. Samtlige informanter sier også at de syntes det var gøy å sitte i sirkel og ta rommet i bruk.

Oppsummeringsvis i «gøy og lære» sitter vi igjen med at alle elevene kan siteres på at de likte å være en aktiv deltaker i undervisningen. På grunn av dette klarte de å involvere seg i innholdet, og de følte at motivasjonen for at lesing av skjønnlitteratur økte.

4.5.4 Å bruke fantasien til å leve seg inn i arbeidet

For å kunne bruke fantasien til å leve seg inn i skjønnlitteraturen trekker informantene frem flere av aktivitetene som ble benyttet i undervisningsopplegget. Særlig reflekterer de over bruk av fantasi i tablå-øvelsen, brevskrivningen, det å poste et brev i en fysisk postkasse, silhuettene som var hengt opp på veggen av karakterene i boka, å leve seg tilbake til «gamledager» og å skrive med de enkle setningene på samisk. Alle informantene bekrefter at de får brukt fantasien i aktivitetene fra undervisningsopplegget. De sier at de forstår innholdet bedre og det er tydelig at informantene har klart å involvere seg i historien.

Ovenfor har jeg summert opp og trukket ut essensen fra informantene slik det ble presentert i kapittel fire. Dette er med på å danne grunnlaget for å kunne besvare problemstillingen «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*»..

5.0 Diskusjon

I innledningen av denne masteroppgaven skrev jeg at målet med oppgaven var å få innsikt i hva elevene verdsetter når de arbeider med skjønnlitteratur. Jeg ønsket også å finne ut hva som skal til for at elever blir nysgjerrige lesere og hva de mener er engasjerende undervisning. Med dette ble følgende problemstilling utformet: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*». I tillegg utformet jeg fire forskningsspørsmål som har fungert som en rettesnor i arbeidet om å besvare problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene var:

Hva er det som gjør elevene nysgjerrige på å lese skjønnlitterære bøker?

Hvilke erfaringer gjør elevene seg etter et dramaturgisk undervisningsopplegg?

Hvordan ønsker eller uttrykker elevene at de vil ha undervisningen sin?

Hvilke undervisningsformer erfarer elevene at de lærer mest av?

«Å diskutere dreier seg om å ta ett steg videre fra de empiriske funnene ved å reflektere over hva de kan bety, og hvilke nye innsikter og forståelser det åpner for» (Østrem, 2022, s. 88). Vi skal i diskusjonskapittelet se på hvordan den tidligere forskningen og de teoretiske perspektivene fra kapittel 2 kan kaste lys over elevenes refleksjoner i empirien. Gjennom diskusjonsdelen vil jeg i tillegg reflektere over om empirien kan gi oss svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

5.1 Å bruke kroppen i læringsprosessen

I teoridelen fikk vi vite at når man tenker dramaturgisk om undervisning, er et av de sentrale perspektivene hva *kroppslige bevegelser* kan bety for læring (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 10). Flere av aktivitetene vi gjennomførte i undervisningsopplegget vektlegger nettopp dette. Dette kommer blant annet frem i form av fysiske handlinger i tablå-øvelsen og i «rolle på veggen». Det kommer også frem ved at elevene har et samspill med de fysiske omgivelsene ved at elevene for eksempel satt i ring, at man skrev brev ved å skrive på stolsetet eller nede på gulvet, og at man måtte reise seg for «å poste» et brev. Innledningsvis skrev jeg at både Jordet (2020, s. 17) og Sæbø & Allern (2010, s. 245) kan fortelle om at elever i hovedsak er passive mottakere av kunnskap og at skolehverdagen er preget av mye stillesitting. Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 33) forteller om avtakende motivasjon for læring på mellomtrinnet og i ungdomsskolen, og Roe (2020, s. 118) viser at Norge ligger nest nederst på målinger som gjaldt leseengasjement i 2018. Å bruke kroppen sin gjennom læringsaktiviteter er noe elevene beskriver som gøy og morsomt. De sier også at den måten å jobbe på er noe de ønsker å gjøre mer av når de får spørsmål om de

ønsker å være med å bestemme undervisningsformer i norskfaget. Når de beveger seg beskriver Silje det som at hun føler seg fri og ikke så «fanget», i tillegg til at det blir morsommere å jobbe med faget.

Louise sier det er gøy med aktiviteter der de beveger på seg. Hun sier at «for man får både *leke* eller gjøre noe som er *gøy*, i stedet for å stirre i bøker». Louise mener at bevegelse gjør at det blir gøy og at det er gøy med mer aktivitet enn hun er vant til. For henne er det ikke mye bevegelse og aktivitet som skal til for at hun opplever en stor forskjell. Hun trekker frem både «rolle på veggen», skriveoppgaven og postkassen som eksempler på aktivitet.

Emma på sin side beskriver bevegelse som at hun fikk en liten pause fra stillesittingen og at hun føler at hun får litt mer «luft». Man kan på bakgrunn av det undre seg over hvordan en stillesittende skolehverdag faktisk føles for henne. Emma forteller også at når det blir mye stillesitting så har hun en tendens til å gjøre ting som hun egentlig ikke skal, hun blir ufokusert, og hun får en trang til å bevege seg: «jeg blir litt sånn ufokusert fordi jeg egentlig vil ut og bevege meg». For Emma kan det særlig virke som at hun har en iboende trang til bevegelse som hun vanligvis ikke får utløp for i skolehverdagen. Hun beskriver fysiske utslag som hun opplever ved å sitte stille: «beina begynner å vifte mer» og «kanskje fingrene begynner å skrive fortere». Emma hevder til og med at hun «lærer mer når jeg går rundt, eller bare gjør noe annet enn å sitte på en stol» og at bevegelse gjør at det er enklere å fokusere. Og som Emma sier selv: «og jo mer man fokuserer, jo mer lærer man jo da så».

Dersom det fortsatt er slik som Sæbø & Allern (2010, s. 245) skriver, at elevaktiviteter avtar jo eldre elevene blir, er det ut ifra empirien bemerkelsesverdig at det ikke er mer aktivitet i skolens undervisning. Det er tydelig med elevenes uttalelser at elevene har en hverdag som er preget av stillesittende aktiviteter. Det er også like tydelig som at Emma, Louise og Silje i empirien forteller oss om et ønske og behov for mer aktivitet i undervisningstimene. De mener til og med at de føler at de lærer bedre, at motivasjonen for faget øker og at det blir mer gøy/morsomt å lære. Dette burde jo være av interesse for skolen med tanke på det Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 33) og Roe (2020, s. 118) forteller: om den avtagende motivasjonen for skolearbeidet og det lave engasjementet for lesing.

5.2 Hva preger og er viktig for elevenes lesemotivasjon?

Når Dennis beskriver sin motivasjon for å lese, forteller han i all hovedsak om ting som går innunder en sterk indre lesemotivasjon. I intervjuene assosierer han lesing med noe «behagelig». Han beskriver at lesekvart oppleves og bidrar til en rolig start på dagen. Dette er noe han verdsetter. Han motiveres også av lengden på bøker, gjerne mellom to- trehundre sider. På en annen side er det tydelig at han liker å få belønning og blir ytre motivert av det. Dette kommer særlig tydelig frem da han forteller om Sommerles og at han drives av lysten til å få «level».

For Emma henger indre motivasjon sammen med skriftstørrelsen i bøkene hun leser. Bøker som er tettpakkede med liten skrift er ikke av interesse. Hun beskriver det som at hun blir «rar i hodet» fordi hun må fokusere så mye når hun leser bøker med liten skrift. Her blir hennes personlige kostnad for stor til at hun liker å lese. Bøkene skal til forskjell fra Dennis helst være kortere, rundt femti til hundre sider. For henne er det også ønskelig at bøkene handler om hester og at det er oppdiktete historier - som i skjønnlitteratur. Hun sier også at hun elsker å lese tegneserier og har med det sterk indre motivasjon for å lese slike bøker.

I intervjuet med Louise kommer personlig verdi sterkt til uttrykk. Hun blir indre motivert av å lese på hjemmespråket sitt, og er generelt lite motivert for å lese på norsk språk. Dette er blant annet fordi hun synes hjemmespråket har mer spennende bokstaver. Hun sier det er lettere for å henne å lese på hjemmespråket og liker utfordringen med at det er annerledes fra norsk skriftspråk.

Silje forteller at hun i utgangspunktet er svært lite motivert for lesing. Hun beskriver å lese som kjedelig og det kan virke som at hun preges mye av personlige kostnader. Det blir krevende og vanskelig for henne å se for seg og leve seg inn i historier på egenhånd. Å lese selv krever mye konsentrasjon av henne og hun føler at hun «hele tiden må stoppe opp, og sånn». Som nevnt i teorikapittelet, er det å være en såkalt effektiv leser ikke synonymt med å befinne seg i den andre- lese og skriveopplæringa. Dette er Siljes forklaringer et eksempel på. Silje er så sterkt preget av personlige kostnader at hun ikke opplever godene av lesing på egenhånd.

5.2.1 Bokas paratekster i lys av lesemotivasjon

Paratekstene (omslaget på ei bok der man undersøker både format, bilde, farger og hvordan tittelen er skrevet (Ommundsen, 2018, s. 158)) er av betydning for elevene når de skal velge bøker på egenhånd. Både farger og stilistiske valg spiller inn på om elevene blir nysgjerrige, og om de blir interessante for lesing. Dennis sier at forsiden egentlig betyr ganske mye for han. Teksten som står på baksiden av omslaget er også av betydning for om Dennis blir nysgjerrig på å lese boka. Han forteller at dersom boka ser kul ut så blir han «nysgjerrig på hva mer som står i den boka enn bare det som står på baksiden».

5.2.2 Bokserier som indre motivasjonsfaktor for lesing

Dersom Dennis og Silje har lest en bok de synes er spennende og det finnes en bokserie av den, appellerer dette til videre lesning og de blir nysgjerrige på å lese de neste bøkene i serien. Dette kan kanskje forklares med at det virker vanskelig for elevene å navigere seg i hvilke bøker som egentlig fenger. De vet hva slags tematikk og sjanger som fenger, men de vet ikke helt hvordan man skal finne de. Dersom de har funnet en bok de liker, og den er en del av en serie, kan det virke som at det føles enklere og mer overkommelig for elevene å velge neste bok. Dette er for øvrig viktig informasjon for læreren som tar med seg tekster til klasserommet.

5.2.3 Viktigheten av lærerens bokvalg

Gjennom høytlesning får elevene tilgang til bøker og historier som de ikke nødvendigvis ville navigert seg frem til på egenhånd. Hvis det er slik at å lese høyt fra en første bok i en serie kan det motivere elevene for videre lesning. Det vil med det kunne være en vinn-vinn-situasjon å velge en slik type bok nettopp til høytlesningen.

Silje uttrykker i sitt intervju at hun har lite indre motivasjon for å lese på egenhånd. Når det er sagt, har *Lappjævel!* bidratt til å vekke en interesse for videre lesing hos henne. Dette vitner om at lærerens evne til å påvirke lesemotivasjon kan være ganske stor. Her har valget av *Lappjævel!* til og med vekket Siljes indre lesemotivasjon. Det er en stor utvikling og stor kontrast til hennes opprinnelige assosiasjoner knyttet til å lese bøker på egenhånd. Selv om serielitteratur enkelt kan bidra til videre lesning, bør man ikke kimse av å bringe inn bøker som står alene dersom man mener at denne boken kan motivere og engasjere elevene.

5.3 Viktigheten av å lese høyt for elever i den andre lese og skriveopplæringa

Emma ga uttrykk for at elevene sjelden ble lest høyt for. Hun forteller at klassen ble lest høyt for da de var yngre (småskolen), men at hun tror at når de nå har lært å lese selv så mener lærerne at det er viktigere. Det er altså ikke mangel på forståelse fra denne eleven, men et uttrykk for at hun verdsetter et alternativ til å lese selv. Lærerne til Emma er ikke intervjuet i denne studien, så dette er ikke noe vi kan få tydelig svar på, men det som er interessant er at hun beskriver det som «dumt» at de ikke blir lest høyt for. Hun gir tydelig uttrykk for at hun som 7. trinnselev verdsetter høytlesning. I tillegg til at hun beskriver det som hyggelig. For henne kan det også virke som en personlig kostnad at hun «alltid» må lese selv. Emmas refleksjoner samsvarer godt med det Hennig (2019) skriver om at høytlesning kan være motiverende for mellomtrinns elever og det Traavik (2013) skriver om at høytlesning kan stimulere til interesse for lesing.

Når vi leser om Siljes manglende interesse og motivasjon for å lese på egenhånd, underbygger dette viktigheten av å lese høyt også for eldre elever. Siljes personlige kostnader har utspring i at det er krevende å leve seg inn i historiene, at det krever mye konsentrasjon og at hun ofte må stoppe opp i lesningen for å få med seg innholdet. Ved høytlesning så slipper hun å streve med disse tingene. I undervisningsopplegget viser hun i kontrast til dette at hun har stor grad av innlevelsessevne, selv om hun synes dette er vanskelig når hun leser på egenhånd. Kanskje trenger hun bare en litt annen tilnærming til lesingen for å øke motivasjonen?

Silje sier dessuten at boka vi leste høyt er en bok hun kunne tenke seg å lese ferdig fordi hun har hørt litt fra den og hun synes at det vi leste var spennende. Vi kan derfor se det slik at høytlesningen bidro til en spennende leseropplevelse for Silje, og vi kan tolke det dit hen at boka økte hennes motivasjon for nettopp å lese på egenhånd. Det kan virke som at det å vite på forhånd at det er bok som fenger, er noe som er et viktig element i Siljes lesemotivasjon.

5.3.1 Høytlesning som bidrag til felles utvikling

Høytlesning kan bidra til felles opplevelser for elever i en klasse. Dette er vel og bra, men ut ifra empirien slår det meg også at det ikke bare bidrar til felles opplevelser. Det bidrar også til felles tilgang til tekster som elevene ikke nødvendigvis er i stand til å møte på egenhånd. Vi kan se på dette i lys av informantenes møte med *Lappjævel!*. Dette var en bok ingen av elevene hadde lest. Den er rett i underkant av tohundre sider, det er forholdvis liten tekst og boka har

ingen bilder. Bildet på omslaget av boka gir kanskje først og fremst mening *etter* at man har lest seg gjennom boka, med mindre man er godt trent til å tolke og analysere paratekster. Tittelen er mest sannsynlig også et ganske ukjent ord, med mindre man har god (og kanskje personlig) kjennskap til samisk befolkning og historie. Da Emma forteller at hun helst ønsker å lese bøker på femti-hundre sider, gjerne med litt stor skrift og noe som omhandler hester, er *Lappjævel!* på mange måter et usannsynlig valg for henne. Det vil også være ganske usannsynlig for Silje at hun velger denne boka fra bibliotekhylla da hun synes det er strevsomt å lese bøker i det hele tatt. Tolker vi henne rett er det også problematisk for henne jo mindre skrift og mindre «interessant» den *ser* ut. Louise ville mest sannsynlig heller ikke valgt *Lappjævel!* siden hun ikke er så ivrig på å lese bøker på norsk. Dennis er kanskje den mest tenkelige kandidaten til å klare og fullføre denne typen bok. Både fordi han er generelt indre motivert for lesing, men han mestrer også å lese bøker av samme lengde som *Lappjævel!*.

Når man leser høyt for elevene bidrar dette til en tilgang til historier som de kanskje selv ikke ville valgt, men som likevel kan være engasjerende og spennende. Ut fra empirien og dømme er det tydelig at alle informantene syntes denne boka var både spennende og interessant. Den inspirerer til og med til å lese videre. For Emma sin del så bidrar høytlesningen til at hun får tilgang til en interessant historie selv om boka er det hun beskriver som tettpakket med tekst. Både Louise og Emma opplevde handlingen som spennende. Louise kunne en del om fornorskningpolitikk fra før, men boka ga henne enda mer dybdekunnskap om temaet. Begge beskriver det som en spennende historie og sa de ble nysgjerrig på hva som skjedde mellom kapitlene. Høytlesning for Silje sin del bidro til et stort engasjement for både lesingen og tilgangen til tekstinholdet. Dennis beskrev bokas innhold med «spennende» og «kult», at han hadde lyst til å lese mer, i tillegg til at han syntes at den skjønnlitterære boka var lærerik. Dette er interessant for perspektivet om hvorvidt skjønnlitterære bøker kan ha et undervisningspotensiale og at høytlesning kan bidra til felles utvikling.

5.4 Viktigheten av elevmedvirkning

Elevmedvirkning kan i denne studien og masteroppgaven anses som et tilleggfunn. Både Dennis, Silje, Louise og Emma ønsker å være med på å bestemme hvordan de vil ha undervisningen sin. Jamfør Opplæringslova §1-1 (1998) er det også lovfestet at elevene skal kunne medvirke i undervisningen sin. Læreplanen underbygger det Opplæringslova (1998) slår fast, ved at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at

elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dennis assosierer elevmedvirkning med en lyst til å jobbe, i tillegg til at han kunne tenkt seg litt valgfrihet. Han presiserer at «det er jo vi som blir lært noe» og at han likte at jeg intervjuet elever nettopp fordi at det ga han (og dem) muligheten til å fortelle hvordan de liker undervisningen sin. Han mener det er viktig at elever får si hvordan de best lærer fordi det er elevene som sitter på informasjonen om hvordan de best lærer noe - selv om det er lærerne som lager planene. Emma mener at hvis man får være med å bestemme hvordan de skal ha undervisningen så tror hun at de kanskje kommer til å lære litt mer: «så kan man også være med på å si at ‘den måten der lærer mest på’, og ‘den måten der synes jeg at jeg lærer minst på’». Hun tror også at det er litt enklere for læreren hvis elever er med å bestemme. Da vil læreren få vite hva som faktisk kan være ganske bra måte å lære på for mange. Emma mener at: «da forstår de det bedre» og at det kan hende at læreren tenker at hen ikke behøver å forklare det så mange ganger og at det vil bli enklere å gi dem oppgaver.

Samtlige informanter gir uttrykk for at hvis de skulle være med å bestemme hvordan de ville ha undervisningen sin, så ville de ha ønsket aktiviteter der de bruker kroppen. Dette opplevde de som morsomt/gøy samtidig som de synes det var lærerikt. Elevenes uttalelser i denne studien viser at et fundament for at det skal være gøy å lære, er å få lov til å være med å bestemme. Elevmedvirkning er et fundament for alt sammen - all læring. Det vil ha betydning for tilegnelsen av innholdet av det som skal læres, motivasjon for faget, motivasjon for lesing, for innlevelsesevnen til elevene, og betydning for å ha det gøy samtidig som man lærer. Elevene selv er også overbevist om at de tror at de lærer *mer* dersom de får være med å bestemme hvordan de vil ha undervisningen sin. Det kan se ut til at elevmedvirkning er det som får andre ting til å spire.

5.5 Å bruke fantasien

Et perspektiv på litterær resepsjon er hva som skjer med *leseren* under selve lesningen (Claudi, 2020, s. 115). *Teori om estetisk respons* omhandler «hvordan mening oppstår i møtet mellom tekst og leser, og hvordan denne meningen etableres gjennom selve lesingen» (Claudi, 2020, s. 116). Det vil alltid være ting som ikke kommer frem i beskrivelsene i litteraturen. Leseren inviteres til å trekke forbindelser der teksten ikke uttaler det selv (Claudi, 2020, s. 116). Claudi (2020, s. 118) skriver at fiktive tekster er tekster som skiller seg fra andre type tekster på den

måten at tomrommene i fiktive tekster inviterer til at leseren får mulighet til være med i konstruksjonen av tekstens intensjon (Claudi, 2020, s. 118). Tester med mange tomrom, hevder Claudi (2020, s. 118) at berører oss ekstra fordi de blir «sannere» ved at man er med på å skape dem.

Bakke & Lindstøl (2023, s. 8) sier at dramaturgi i undervisning blant annet har til hensikt å bruke fantasien sin. I tillegg har det til hensikt å utforske faglig innhold. Det samme har vi lest at (Sæbø, 2016) sier om hva drama kan tilby i en læringssituasjon. «Læringspotensialet er stort i dramaarbeid nettopp fordi drama aktiviserer hele det menneskelig læringsregisteret» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). Heggstad & Heggstad (2022, s. 18) sier at det er fantasien som gjør at man kan tro på en fiksjon og figurene/karakterene som bygger oppunder denne. Læreplanen konstaterer også at læreren skal legge til rette at elevene får bruke kreativitet og fantasi (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

På bakgrunn av dette kan vi si at både teorien om estetisk respons, høytlesningen og dramaturgien muliggjør at alle informantene evner å leve seg inn i historien i *Lappjævell!*. Da Dennis reflekterer over bruk av fantasi i tablå-øvelsen beskriver han det som morsomt og det bidrar til at de som elever får oppleve hvordan «det egentlig var» i fantasien sin. Emma som fokuserer på skriveoppgaven forteller at ved at de skrev brev «på ekte», så levde hun seg inn i hvordan brevet ble håndtert. Dette skapte en spenning hos henne. Hun undret seg om brevet kom til å bli tatt vare på videre, at hun kanskje aldri kom til å se brevet igjen, og reflekterer over at dersom de hadde skrevet brevet i den vanlige skriveboka så ville hun ikke undret seg på den samme måten.

I dramaturgi kan bruk av rom, og herunder bruk av rekvisitter, være et verktøy for engasjement og læring. Både Emma, Silje og Louise poengterer at de likte den fysiske postkassen. Slik jeg tolker det var dette en av faktorene som bidro til at jentene levde seg inn i skriveoppgaven. Louise beskriver at det var gøy med postkassen «fordi liksom noen hadde nok tid for å lage den postkassen». Jeg brukte ikke nevneverdig mye tid på å lage postkassen. Ved at den tas vare på kan den også enkelt gjenbrukes. Det overrasket meg at denne postkassen ble vektlagt hos en så stor andel av informantene i intervjuene. Tenk at noe så enkelt som en postkasse kan være et bidrag til engasjement, innlevelsesevne og fascinasjon.

Hennig (2019a, s. 29) skrev at han tror at det å skape rike forestillingsverdener kan gi oss opplevelser av lesing som er uslåelig intense. Tidligere nevnte vi at Silje hadde sterke personlige kostnader når det gjaldt lesing, at det resulterte i at hun hadde lav motivasjon for å lese på egenhånd. Hennig (2019a, s. 30) mener nemlig at effektive lesere mestrer det å etablere rike forestillingsverdener samtidig som de leser og mener at det bør være et fundament for all litteraturundervisning. Vi kan konstatere at Silje strever med å etablere rike forestillingsverdener samtidig som hun leser. Når det er sagt er det tydelig at dramaturgien og høytlesningen har bidratt til å etablere dette for Silje, siden hun kanskje er den som utmerker seg mest i forhold til engasjementet hun hadde for å leve seg inn i litteraturen og arbeidet. Hun forklarer at det var morsomt med virkemidler fra anslaget, der hun nevner både bildene som hang rundt i klasserommet, silhuettene og at hun likte å leve seg inn i «gamledager». Hun sier til og med at hun blir glad av det. Silje likte at hun kunne bruke fantasien til å sette egne ansikter på silhuettene og hun bruker omgivelsene sine rundt seg til å danne bilder. For Silje sin del har det hatt *mye* å si for hennes engasjement i litteraturundervisningen, at det i undervisningen har vært brukt dramaturgiske virkemidler som har iverksatt bruken av fantasien hennes.

Louise sier at noe hun likte med skriveoppgaven var at man kunne leve seg inn i historien. Hun sier at etter å ha gjort den øvelsen så «vet» hun hvordan Sammøl hadde det ved at hun prøvde å forestille seg hvordan det var å være han. Det står i læreplanen at skriving utvikler og strukturer elevenes tanker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Skriveoppgaven fra undervisningsopplegget viser her at den har utviklet Louises tanker. I læreplanen står det også at elevene skal lese og reflektere over skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) og at elevens lesing av skjønnlitteratur bidrar til å gi dem innblikk i andre menneskers utfordringer og livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er noe *Lappjævel!* som skjønnlitterær bok muliggjør, og med bakgrunn i et dramaturgisk undervisningsopplegg kan det virke som at dette blir ytterligere forsterket hos Louise. Skjønnlitteratur er med på og bidrar til at elevene «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

5.6 Elevenes kommentarer omkring en dramaturgisk tilnærming til undervisning

Innledningsvis sto det at i læreplanen i norsk at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det sto også at variasjon og engasjement i undervisning

er viktig for at elever skal føle mestring og dermed få lyst til å lære mer (Fiskum et al., 2018, synopsis). Ifølge informantene bidrar dramaturgiske virkemidler til et ønske om å lese videre. Det er tydelig at dramaturgiske grep som å bruke kroppen som en del av læringen, bruk av fantasi, iscenesettelse og anslag har gjort at elevene ble engasjerte i *Lappjævel!* og dens innhold.

Med bakgrunn i resepsjonsteorien og hvordan elevene har levd seg inn i teksten, kan det virke som at drama er en forsterker til dette. Tidligere i oppgaven stod det at dramaturgi i undervisning har til hensikt å gi elevene *opplevelser*, trigge følelser, utfordre sanser, glede og bruke fantasien sin, i tillegg til å utforske faglig innhold (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 8). Dette har også Sæbø (2016) en lignende forklaring på om hva drama kan tilby en læringssituasjon. Ved å bruke dramaturgiske virkemidler og å gjøre de aktivitetene som ble gjort, er det tydelig at dette har bidratt til og gitt tilgang til opplevelser. Louise trekker frem flere av aktivitetene, og er tydelig på at de utforsket det faglige innholdet samtidig som hun følte at hun lekte og hadde det gøy.

Silje forteller at en dramaturgisk tilnærming til undervisning er annerledes enn det hun er vant til, at det er mye morsommere, og at det gjør at hun får mer lyst til å jobbe med faget. Slik som Louise forteller hun at det var morsomt *samtidig* som hun lærte noe av det. Med dramaturgiske grep i undervisningen blir Siljes erfaringer med lesing (preget av lite motivasjon og store personlige kostnader) omgjort til interesse og involvering i lesingen. Jeg tenker at dette er et viktig funn i denne oppgaven. Det forteller mye om hvor virkningsfullt bruk av dramaturgi kan være for elever. Dette bør i høyeste grad være ønskelig fra lærerens side. Silje forteller om helt konkrete ting som bidro til hennes positive opplevelse av undervisningen: bruk av rom (sitte i sirkel og skrive brev på gulvet), bruk av fantasien i brevskrivningen, tablå-øvelsen. «Et klart budskap fra funnene i *Synlig læring* er at når elevene ikke lærer, er vanligvis det de trenger, ikke 'mer', men 'annerledes» (Hattie, 2013, s. 128). Dette er en beskrivelse som passer særlig Silje godt, men den passer også de tre andre informantene.

En variasjon Emma helt konkret sier at hun likte var å lese, så «gjøre noe», lese litt videre og så «gjøre noe» igjen. For henne bidro dette til variasjon i tråd med det Fiskum et al. (2018, synopsis) sier. Variasjonen beskriver og opplever hun som både en befrielse, at det bidro til økt motivasjon for arbeidet og hun verdsatte at det var lite stillesittende. Kombinasjonen av dramaturgi og høytlesning har med det bidratt til variasjon og engasjement i undervisning der informantene har følt på en mestring og lyst til å lære mer. Spesifikke øvelser hun trekker frem

som positive opplevelser fra undervisningen var tablå-øvelsen og bruk av rom (å sitte i ring). Emma syntes at ved at man gjorde øvelser til boka så begynte man å lure enda mer på hva som skjer videre. Høytlesningen har gitt tilgangen til at vi kunne gjøre dramaøvelser i undervisningen, og ut ifra det Emma sier så kan det tolkes dit hen at dramaturgien har bidratt til at man begynner å lure enda mer på innholdet i historien.

Dennis forteller også at han synes dramaturgisk tilnærming til undervisning var en skikkelig god måte å jobbe på. Han forteller også at han kommer til å huske innholdet bedre og at det var så morsomt. Han, som i utgangspunktet ikke er så glad i norskfaget, synes norskundervisningen ble morsom. Positive opplevelser fra undervisningen i hans øyne var både å sitte i sirkel, høytlesning og det han beskriver som «hele settingen» (som mest sannsynlig kan tolkes til både iscenesettelsen, anslaget, aktivitetene og høytlesningen). Dennis erfarer og reflekterer også over læringspotensialet av en skjønnlitterær bok og hva litteraturundervisning kan bidra med. Til tross for alle de positive erfaringene Dennis meddeler, er han likevel ikke helt overbevist om at dette er beste læringsmetode for han. Han presiserer nemlig at han tror han egentlig lærer best av å jobbe i læreverkbøkene. Deretter veksler han tilbake til de positive erfaringene han nettopp har hatt, før han igjen veksler tilbake til at han lærer mest med å jobbe i læreverkbøkene – selv om det ikke nødvendigvis er det han *liker* best. Akkurat dette synes jeg er interessant. Både læreplanen, Fiskum et al., (2018, synopsis), Sæbø (2016) og Bakke & Lindstøl (2023, s. 8) vektlegger viktigheten av både engasjement, opplevelser og variasjon for at læringen skal ha grobunn. Her forteller Dennis oss enten det motsatte, eller indirekte, at han egentlig trives svært godt med å arbeide i læreverkene i mer tradisjonell undervisning. Dette henger likevel ikke helt sammen med hans lave motivasjon for norskfaget.

I all hovedsak underbygger empirien det som er hensikten bak å bruke dramaturgiske virkemidler i undervisningen, og som igjen ser ut til å innfri det lærerplanen sier om å oppleve, bli engasjert og å undre seg. Når det er sagt, er ikke informantene entydige på om dramaturgiske virkemidler er det de lærer mest av. Alle fire informantene viser stor begeistring over det undervisningsopplegget og kommer med gode beskrivelser av hva dette har bidratt til. Både Louise, Emma og Silje antyder kraftig at de tror og føler de lærer mer av denne undervisningsformen enn en stillesittende en. Dennis antyder det samme, men likevel fremstår Dennis usikker på hvorvidt han lærer best av det eller mer tradisjonell undervisningsform. Med tanke på den avtakende motivasjon for læring fra 4. til 10. klassetrinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33), det lave leseengasjementet (Roe, 2020, s. 118) og det John Hattie forteller om «the

engagement problem» (Jordet, 2020, s. 17), er det interessant at Dennis her trekker veksler på om han egentlig mener at den minst engasjerende undervisninga likevel gir det beste læringsutbyttet. Å sammenligne og måle læringsutbytte mellom dramaturgiske og tradisjonelle undervisningsopplegg kunne vært veldig interessant for videre forskning.

5.6 Begrensninger ved oppgaven

De positive resultatene fra undervisningsopplegget og denne studien kan skyldes både forskerens engasjement for temaet og læringsformen. Det kan også skyldes at elevene ønsker å imponere meg ved å gi positiv respons, jamfør det skjeve maktforholdet som kan oppstå mellom intervjuperson og barn. Ifølge (Sæbø, 2016, s. 193) vil høy pedagogisk og dramafaglig kompetanse øke muligheten for suksess, og det vil derfor også påvirke resultatet. I og med at jeg har bakgrunn i dramafaget fra tidligere utdanning, er det derfor ikke unaturlig at det vil ha hatt en viss påvirkning. Samtidig viser studier at lærere uten særlig dramafaglig kompetanse også motiverer elever til innsats i faglig arbeid når de benytter drama som læringsform (Sæbø, 2016, s. 194; Sæbø & Allern, 2010, s. 253). Under piloten erfarte jeg også at elevene var veldig konstruktive på hva de mente fungerte og hva de mente fungerte bra og ikke. Det er derfor rimelig å anta at dette ville vært merkbart i en eller annen form på den andre skolen også, dersom dette var tilfellet. Samtlige av informantene i studien viser positivitet til bruk av en dramaturgisk tilnærming til undervisning. Dersom man velger å ta elevenes uttalelser på alvor, er det lite sannsynlig at tradisjonell undervisning ville gitt de samme positive uttalelsene.

6.0 Konklusjon

Gjennom en kvalitativ studie har denne avhandlingen søkt å få innsikt i og svar på hva elevene verdsetter når de arbeider med skjønnlitteratur, hva som skal til for at elever blir nysgjerrige lesere og hva de mener er engasjerende undervisning. Problemstillingen som har ligget til grunn for arbeidet har derfor vært: «*Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?*».

Hovedfunnet i denne studien knyttet til problemstillingen, er at dramaturgiske virkemidler bidrar til at elevene liker å arbeide med skjønnlitteratur. Det benyttede dramaturgiske undervisningsopplegget som ble brukt gjør at elevene får brukt fantasien sin i svært stor grad. Elevene får beveget seg mer enn de er vant til. Elevene forteller at de liker «hele settingen» med dramaturgien, med iscenesettelse, anslag, øvelsene de gjorde, det å sitte i sirkel og høytlesning. Den dramaturgiske tilnærmingen til undervisningen påvirker hvordan elevene opplever innholdet og skjønnlitteraturen føles «på ekte».

Opgavens første forskningsspørsmål setter søkelys på: *Hva er det som gjør elevene nysgjerrige på å lese skjønnlitterære bøker?* Studien forteller oss flere ting. En av disse er hvordan en dramaturgisk tilnærming til undervisning gjør at elevene sier de blir nysgjerrige på å lese skjønnlitterære bøker. *Lappjævel!* viser seg å ha et stort undervisningspotensiale i å muliggjøre og gjennomføre en dramaturgisk undervisning. Bokas handling og tematikk bidrar til å skape interesse og et stort engasjement. Samtlige informanter forteller at etter endt litteraturundervisning med dramaturgiske virkemidler så ønsker de å lese videre i boka, de sier de er nysgjerrige på hva som skjer videre og hvordan det går med Sammol.

Studien forteller også at bøkene må være spennende. Når elevene skal velge seg bøker for å lese på egenhånd, navigerer de etter omslaget og hva som står på baksiden. De blir også nysgjerrige på å lese videre i nye bøker dersom den første boka er en del av en bokserie, forutsatt at de likte den første. Det er også tydelig at lærerens bokvalg i klasserommet kan ha stor påvirkningskraft.

Et annet funn er at det å lese høyt for elever i den andre lese- og skriveopplæringa også bidrar til at de selv blir nysgjerrige på å lese skjønnlitteratur. Samtlige informanter verdsatte høytlesning. Det er tydelig at det bidro til at de ble nysgjerrige ved at de fikk tilgang til og

opplevde en spennende tekst de ellers ikke ville navigert etter. Faktisk viser det seg at høytlesningen er helt *avgjørende* for én av informantene og for at hun skal bli nysgjerrig på videre lesning. Det kan tyde på at høytlesning er særlig viktig for elever som opplever sterke personlige kostnader ved å lese på egenhånd.

Med det andre forskningsspørsmålet ville jeg undersøke: *Hvilke erfaringer gjør elevene seg etter et dramaturgisk undervisningsopplegg?* Det kommer tydelig frem fra empirien at høytlesning i kombinasjon med dramaturgiske virkemidler bidrar til engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Informantenes erfaringer er også at det blir «*gøy å lære*» når det er et dramaturgisk undervisningsforløp. I tillegg beskrives denne måten som annerledes å arbeide på enn de er vant til, og dette bidrar i seg selv til at nysgjerrigheten vekkes.

Kombinasjonen av en dramaturgisk tilnærming til undervisning sammen med litteraturundervisning bidrar også til å etablere rike forestillingsverdener for *alle* informantene, uavhengig om de kan kategoriseres som effektive lesere på egenhånd eller ikke. Samtlige elever synes det var morsomt å leve seg inn i handlingen og aktivitetene. En annen erfaring de gjør seg, er at det dramaturgiske undervisningsopplegget bidrar til at de kan bevege seg. Dette er noe elevene verdsetter og synes er gøy. Tre av informantene hevder til og med at de lærer mer da de beveger seg i undervisningen og at motivasjonen for norskfaget øker.

I tillegg forteller elevene at de likte «*hele settingen*». Elevene nevnte og erfarte at både iscenesettelse, anslag, det å sitte i sirkel og å bruke postkasse når de skal skrive brev, var elementer i det dramaturgiske undervisningsopplegget de likte godt. En av informantene trekker også veksler på at den dramaturgiske tilnærmingen til lesingen gjorde at hun begynte å lure enda mer på hva som skjer videre i boka.

Oppgavens tredje forskningsspørsmål var: *Hvordan ønsker eller uttrykker elevene at de vil ha undervisningen sin?* Alle informantene gir uttrykk for at de ønsker å være med å bestemme hvordan de ville ha undervisningen sin. Hvis de fikk bestemme ville de også ha ønsket seg aktiviteter der de bruker kroppen. Dette opplevde de som og uttrykker de at var morsomt/gøy *samtidig* som de synes at det var lærerikt. Noe annet som informantene kommenterer, er at de ønsker å medvirke i undervisningen sin. De sier at elevmedvirkning vil ha betydning for tilegnelsen av det som skal læres, motivasjonen for faget, motivasjonen for lesing, for innlevelsesevnen, og betydningen av å ha det gøy samtidig som man lærer. Elevene meddeler

også at de tror at de lærer *mer* dersom de får være med å bestemme hvordan de kan ha undervisningen sin. Til og med sier informantene at elevmedvirkning er med på å hjelpe læreren i læringsarbeidet, siden det er de som elever som vet best *hvordan* de vil lære.

I oppgavens fjerde forskningsspørsmål undersøkte jeg: *Hvilke undervisningsformer erfarer elevene at de lærer mest av?* Her viser empirien at det er litt usikkerhet om hva de erfarer at de lærer mest av. Det kan konstateres at samtlige informanter verdsatte å bli lest høyt for, og at de så et læringspotensiale i den skjønnlitterære boka. Tre av informantene er også tydelige på at den dramaturgiske tilnærmingen til undervisningen appellerte sterkt til dem, og at dette er noe de ønsker mer av fordi de mente de hadde det gøy samtidig som de følte de fikk et godt læringsutbytte. Selv om den fjerde informanten også er veldig positiv til den dramaturgiske tilnærmingen, er det mer uklart for han hva han erfarer at han *lærer* mest av. Det er tydelig at et dramaturgisk undervisningsopplegg bidrar til å skape engasjement, men med tanke på denne informanten sin tvil kan det være et argument for å variere undervisningen.

Problemstillingen for denne oppgaven var: *Hva sier elevene om hvordan de liker å jobbe med skjønnlitterære bøker?* Det er tydelig at kombinasjonen av litteraturundervisning og et dramaturgisk undervisningsopplegg fungerer godt sammen, og at dette er en måte informantene liker å jobbe med skjønnlitteratur på. Dette har bidratt til variasjon og engasjement i undervisningen der informantene har følt på en mestring og en lyst til å lære og lese mer. I tillegg har forskningsspørsmålene i oppgaven gått dypere og belyst flere spesifikke sider av problemstillingen.

Verdt å merke seg er at elevene i studien er veldig tro mot skolen, og det å lære. Informantene ønsker ikke å ha det gøy bare for å ha det gøy. De sier flere ganger i deres empiri at de ønsker å ha det gøy samtidig som de lærer. Selv om de er 7. trinns elever liker de også å bli lest høyt for, og høytlesning av boka sammen med en dramaturgisk tilnærming har bidratt til å øke informantenes motivasjon og et ønske om å lese *Lappjævel!* videre på egenhånd.

6.1 Videre forskning

Basert på funnene i denne studien og med vekt på elevenes begeistring for å lære med bruk av elevaktiviteter, gir det meg som forsker motivasjon for å finne ut mer av hva som kan ha

overførbarhet til andre deler av norskfaget. Jeg vil derfor kommentere og anbefale en mulig vei videre.

Etter å ha skrevet denne masteroppgaven er det flere interessante funn man kunne forsket videre på. Særlig synes jeg at det er spennende og interessant at elevene synes det er så «gøy å lære» når de beveger seg i lærings situasjoner. Samtlige informanter gir uttrykk for at hvis de skulle være med å bestemme hvordan de ville ha undervisningen sin, så ville de ha ønsket aktiviteter der de bruker kroppen. Dette opplevde de som morsomt/gøy samtidig som de synes det var lærerikt. I denne studien viser likevel funnene fra «gøy å lære» at det også omhandler å bruke fantasien for å leve seg inn i arbeidet. Derfor mener jeg det kan være interessant å se på *bevegelse* enda mer isolert inn mot norskfaget, uten bruk av fantasi.

Et annet begrep for å bruke kroppen i en læringsprosess er *fysisk aktiv læring* (FAL). Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) har som ønske å styrke læring og motivasjon gjennom å gjøre elevenes skolehverdag mer aktiv, praktisk og variert (SEFAL, 2024a). Hvis man gjør et raskt søk på FALtastisk sine nettsider, som er en ressurs for Fysisk Aktiv Læring i skolen utviklet av SEFAL, er idébanken forholdsvis stor innenfor matematikk med hele trettien læringsaktiviteter for mellomtrinnet. Norskfaget har til sammenligning bare ti (SEFAL, 2024b).

For å bidra på det feltet kan det være interessant å bevege seg fra dramaturgien, og over mot å undersøke hvordan bruk av bevegelse mer isolert i norskfaget kan fungere sett i forhold til elevenes motivasjon og engasjement i den andre lese og skriveopplæringen.

Litteraturliste

- Bakke, J. O., & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi—Fortellinger og analyser fra klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2019). *Barnelitteratur—Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utdfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstippet*. Universitetsforlaget.
- Brandmo, C., & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen—Utdfordringer og muligheter* (s. 213–226). Cappelen Damm akademisk.
- Braut, G. S. (2020, mars 12). *Pilotstudie*. Store Norsk Leksikon. <https://snl.no/pilotstudie>
- Claudi, M. B. (2020). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. I *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105–121). The Guilford Press.
- Fiskum, T. A., Andersen, H. P., & Gulaker, D. (Red.). (2018). *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Feltmetodikk—Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring—For lærere*. Cappelen Damm akademisk.
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama—Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2021). Mellom entré og sorti—Dramaturgisk didaktikk i klasserommet. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 24–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2659>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen—Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019a). *Leselyst i klasserommet—Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2019b). *Litterær forståelse—Innføring i litteraturredaktikk* (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden—Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement -Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Artikkel 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Mejlbo, K. (2023, mars 23). Elever skal få lovfestet rett til å ytre seg i alle saker som gjelder dem. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeiderpartiet-elevmedvirkning-elevrad/elever-skal-fa-lovfestet-rett-til-a-ytre-seg-i-alle-saker-som-gjelder-dem/354293>
- NAFKAM. (2022, april 22). *Slik forstår du forskning*. Nasjonalt forskningscenter innen komplementær og alternativ medisin. <https://nafkam.no/pagaende-forskning/slik-forstar-du-forskning#pilotstudie>
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Aschehoug.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). *Master i norsk—Metodeboka 2* (R. Neteland & L. I. Aa, Red.). Universitetsforlaget.

- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur—Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode—En innføring med fokus på fenomenologi, entografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Universitetsforlaget.
- SEFAL. (2024a, mars 5). *Om oss*. FALtastisk - ein ressurs for Fysisk Aktiv Læring. <https://faltastisk.no/om-oss>
- SEFAL. (2024b, mai 12). *Læringsaktivitetar*. FALtastisk - ein ressurs for Fysisk Aktiv Læring. <https://faltastisk.no/fal-laeringsaktivitetar>
- Sikt. (2023a). *Informasjon til deltakarane i forskningsprosjekt*. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskingsprosjekt>
- Sikt. (2023b, mai 7). *Barnehage- og skoleforskning*. Sikt. <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.
- Sommerles. (2024, februar 26). *Om Sommerles*. Sommerles. <https://sommerles.no/om>
- Svartaas, G. (2022). Drama—Litterær tekst, framføring og arbeidsmåte. I A. S. Larsen, B. Wicklund, & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 Litteraturboka* (2. utg., s. 97–116). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.

- Sæbø, A. B., & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-0>
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1—Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: Skrivning. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2—Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 83–114). Universitetsforlaget.
- Ulland, G., Palm, K., & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: Lesing. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2—Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 113–134). Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2022). *Å skrive akademisk—En veiviser for forskere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

VEDLEGG 1 – Informasjonsskriv

(September 2023)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hele mennesket – for økt læring i norskfaget»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Det man ønsker å finne ut av er hvilke aktiviteter i norskundervisning elever foretrekker og som du synes gir best læring.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan elever selv mener at de lærer best i norskfaget. Vi har lyst å snakke med 2-4 elever på 7. trinn. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel spørre deg om:

- *Hvilken aktivitet du følte at du lærte best av?*
- *Er det noen av aktivitetene du ble mer motivert av enn andre?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet.

Hvem leder forskningsprosjektet?

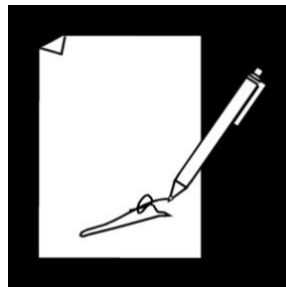
Marie Ommelstad er forskeren i prosjektet som du vil møte gjennom forskningen. Hun kommer til å gjennomføre et undervisningsopplegg i norskfaget for alle på trinnet.

Det er også to andre forskere fra Høgskolen i Innlandet med i prosjektet. De heter Marte Monsen og Linn-Terese Bern.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er elev på 7. trinn.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du/foresatte skrive under på siste ark i dette skrivet. Av de som samtykker til forskningsprosjektet, vil 2-4 av disse elevene bli kontaktet av Marie for intervju om deres opplevelser av undervisningen. Hvis du ikke har lyst til å bli intervjuet, skal vi heller ikke kontakte deg om det.



Hva betyr det for deg å delta?

7. trinnselevne vil delta i et undervisningsopplegg i norskfaget. Der vil det bli gjort anonyme feltnotater. Det vil si notater som ikke kan spores tilbake til enkeltelever. Feltnotatene er ment som en hjelp for forskeren til å huske hva som har foregått i undervisningsopplegget. Siden disse notatene er anonyme, vil alle elevene kunne delta i undervisningen (som om det er vanlig undervisning) uten at det blir berørt av samtykke.

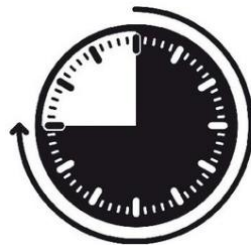
Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet i form av at vi kan intervju deg, trenger vi for øvrig samtykke av deg og dine foresatte. Da vil 2-4 av de som har samtykket bli valgt ut til et intervju etter endt undervisning. Intervju av elever behøver samtykke fordi det blir gjort lydopptak av intervjuet, og at stemme regnes som identifiserbart.

Et intervju er en samtale der du blir stilt forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan du selv føler du lærer best og hvordan du påvirkes av undervisningsopplegget som har blitt gjennomført.



Som nevnt vil Marie gjøre lydopptak av intervjuet for å huske godt hva du sier.

Intervjuet vil ta ca. en skoletime og gjennomføres i skoletiden. De som ikke har samtykket vil ikke på noe tidspunkt bli tatt lydopptak av.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet (med «prosjektet» menes intervjuet). Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å bli intervjuet eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvilke aktiviteter i norskundervisning elever foretrekker og som du synes gir best læring.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
- Vi lagrer all informasjon i en sikker «sky», slik at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Det er bare forsker Marie, Marte og Linn-Terese som har tilgang til informasjonen.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet senest august 2024.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg blir slettet.

Dine/dine foresattes rettigheter

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og dersom foresatte skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Marie Ommelstad på tlf. 48 17 60 84/ mail: marie.ommelstad@gmail.com eller Marte Monsen på tlf 62 51 72 33/ mail: marte.monsen@inn.no



Du kan også spørre personvernombudet ved Høgskolen i Innlandet, Anne Lofthus (mail: anne.lofthus@inn.no).

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Marte, Linn-Terese og Marie.

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «*Hele mennesket – for økt læring i norskfaget*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

_____ (barnets for- og etternavn)

Kan delta i intervju (*sett kryss*)

Jeg samtykker til at opplysningene kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

_____ (Dato, foresattes signatur)

VEDLEGG 2 - Intervjuguide

(September 2023)

Problemstilling

Hvordan kan bruk av drama, lek og fysisk aktiv læring i litteraturundervisning bidra til nysgjerrige lesere i den andre lese- og skriveopplæringa?

Mål:

Få innsikt i om didaktisk variasjon *engasjerer elevene i den andre lese- og skriveopplæringa, og om det bidrar til økt leselyst.*

Introduksjon til intervjuet

Samtykke og overordnet informasjon om hva vi skal snakke om i intervjuet.

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål |
|---|---|
| <i>Hva er det som gjør elevene nysgjerrige på å lese skjønnlitterære bøker?</i> | <p>Hvem tenker du at boka handler om?</p> <ul style="list-style-type: none">• Kan du si litt om hva du vet om samene fra før?• Fikk du vite mer om samene nå?• Tror du at du kan lære mer om samene ved å lese boka? <p>Hva synes du om boka så langt?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lurer du på hva som skjer videre?• Var det noe vi gjorde som påvirket dette? <p>Hva slags forhold har du til lesing av bøker når du leser på egenhånd?</p> <ul style="list-style-type: none">• Når vi har jobbet med dette, får du DA <u>lyst</u> til å lese bøker på egenhånd?• Blir du DA <u>nysgjerrig</u> på å lese nye bøker? |

| | |
|---|--|
| <p><i>Hvordan liker eller ønsker elevene å ha undervisningen sin?</i></p> | <p>Hvordan jobber dere vanligvis med lesing av litteratur?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det vi har gjort nå, er det annerledes på noen måte? <p>Hva synes du om den måten vi jobbet med boka på var?</p> <p>Kan du si noe om hvordan du liker de ulike måtene å jobbe på?</p> |
| <p><i>Hvilke undervisningsformer erfarer elevene at de lærer mest av?</i></p> | <p>Har du lyst til å være med å bestemme hvordan dere skal jobbe i timen?</p> <p>Tror du at du vil lære mer om et tema hvis du får være med å bestemme hvordan du skal lære det?</p> |

Avslutningsvis

- Da har ikke jeg flere spørsmål.
- Er det noe *du* ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Oppsummering

Har jeg forstått deg rett?

VEDLEGG 3 - Undervisningsopplegg

(September 2023)

| MÅLGRUPPE: 7. trinn | | | | |
|---|--|--|---------------------|---|
| TIDSRAMME: 2-3 skoletimer | | | | |
| ROM: Klasserom | | | | |
| MÅL: Skape interesse, undring og stimulere til leselyst. | | | | |
| TID | HVA | HVORDAN | HVEM | Utstyr |
| 5 min | Åpning/anslag Samtale – bevisstgjøring og avklaring Innledning til høytlesning | Stolene er satt i sirkel. Bilder henger rundt i rommet. Runebomme og joik spilles i bakgrunn på høyttaleren. Beskjed på tavle når elevene kommer inn: <i>«Gå stille rundt i rommet. Se på bildene som er hengt opp. Gjør deg noen tanker om hva dette er bilder av. Sett deg stille på en stol i sirkelen når du har sett ferdig, vent på ny beskjed.»</i> <i>Hvilke bilder er det som henger rundt omkring? Hva ser dere?</i> Introdusere begrepene «internatskole», «kvener» og | Forsker + elever | Stoler Høyttaler + lyd AUX- overgang iPhone Tavle Bilder |

| | | | | |
|-----------|-------------------------|--|---------|---------------|
| | | <p>«fornorskingspolitikk» og forklare litt om konsekvensene det har medført. Snakke om bildene. Fortelle at vi skal lese utdrag fra en bok og at vi skal stoppe opp og gjøre noen aktiviteter til det vi har lest. Deretter skal vi lese et nytt utdrag og gjøre aktiviteter fra det.</p> <p><i>I denne boka blir vi kjent med Sammol. Sammol er en samisk gutt som måtte starte på en slik internatskole på midten av 1900-tallet. Gjennom boka skal vi få ta del i hans nye hverdag og liv på internatskolen. For Samuel var bildet fra vidda - som dere så på veggen der borte - hans hjem. Han var vant til å være ute på vidda og i naturen, aleine, sammen faren, moren, hunden Seibbo og reinflokken ... Men nå var han <u>ikke</u> der lenger...</i></p> | | |
| 6 + 6 min | Høytlesing del 1 | Høytlesning kapittel 2-3. | Forsker | Bok Stoler |

| | | | | |
|--------|-------------------------|--|------------------|---|
| 15 min | Samtale | <p><i>Hva skjedde her?</i> <i>Hvordan tror dere Sammol hadde det?</i></p> <p>Kollektiv opphenting av opplysninger. En av elevene legger seg ned på et stort gråpapirark, og en annen elev tegner omriss av medeleven.</p> <p>Forsker noterer inni omrisset det elevene svarer til spørsmålene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva <u>vet</u> vi om Sammol?</i> (skrives inni kroppen) - <i>Hva <u>synes</u> vi om/tror vi <u>om/lurer</u> vi på om Sammol?</i> (Skrives utenfor kroppen) <p>Heng rollen opp på veggen (gråpapirarket) slik at den er synlig resten av undervisningsopplegget.</p> | Forsker + elever | <p>Stoler</p> <p>Gråpapir-rull Tykk fargeblyant</p> |
| 10 min | Høytlesing del 2 | Kapittel 12. | Forsker + elever | <p>Bok</p> <p>Stoler</p> |
| 15 min | Tablå | <p>Tablå 1) Trenger én kunstner. Lag et bilde med bruk av frysposisjoner/skulpturer, der dere har med Samuel, Isko, Lærer Pedersen, og flere elever. Bildet er av at de løper i finalen, og Samuel er akkurat forbi Isko – før målstreken.</p> | 4 grupper | |

| | | | | |
|--------|--------------------------|--|------------------|----------------|
| | | <p>Tablå 2) Når man er ferdig med første bildet, får elevene beskjed om å lage ett til. Kunstneren flytter rundt på skulpturene, slik at vi ser et bilde der Samuel har vunnet og de andre jubler for han. Isko er som vi leste ikke særlig fornøyd med dette.</p> <p>Se på og vise bildene de har laget for hverandre. Reflektere over detaljer, forskjeller og tolkninger.</p> | | |
| 15 min | Høytlesing del 3 | Side 85-87 (kapittel 13) + 99-106 (kapittel 16). | Forsker + elever | Bok Stoler |
| 20 min | Skrijving i rolle | <p>Skriv på tavle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skriv for hånd på linjeark (vi er jo på 50-tallet) - Legg arket i en konvolutt når du er ferdig - Legg brevet i postkassa. - Du får ca 20 minutter å skrive på. | Forsker + elever | Tavle Kritt |
| | Samtale | Hør hva elevene kan om brevskrijving fra før, og få frem forslag til hvordan kan man begynne et brev og hva som er typiske trekk ved brevskrijving. | | |
| | Skape fiksjon | <i>Nå skal du late som at du er Sammol. Frøken Steen er syk i</i> | | |

| | | | | |
|-------|-------------------|--|------------------|---|
| | | <p><i>dag og dere skal ha vikar. Dere får beskjed om at dere skal skrive en tekst, og du bestemmer deg for å skrive et brev hjem. Du hadde gledet deg til å endelig få snakke med mamma, da telefonsamtalen ble brutt for noen dager siden. Dette er din sjanse til å kunne skrive hjem og fortelle hvordan du har det.</i></p> <p><i>Nå tar du blyanten og arket. Du setter deg ned på gulvet og kan bruke stolsetet som bord.</i></p> <p><i>Du kan f.eks fortelle om... (noter på tavla): hvordan det er å gå på internatskole, hvordan det er å bo borte fra familien, hvordan du blir behandlet av Isko og gjengen på sovesal Furu, hvordan hans vennskap er til Ella, løpingen - som mamma akkurat misforsto i slutten av telefonsamtalen, lærer Pedersen, Rektor Rygh, hvordan du tror det blir med Frøken Steen som lærer framover, andre ting som du selv kommer på.</i></p> <p><i>Nå kan du starte!</i></p> | | <p>Blyant Viskelær Linjeark Postkasse Konvolutter Tavle Kritt</p> |
| 5 min | Avslutning | <p><i>Nå har vi fått noen innblikk i Sammol, eller Samuel, sitt liv i</i></p> | Forsker + elever | Stoler |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p><i>hans første år på internatskole på midten av 1900-tallet.</i></p> <p><i>Vi har brukt ulike aktiviteter i arbeidet med boka, for at dere skal kunne reflektere over lesingen. Hvordan det går med Sømmol, eller Samuel, kan dere finne ut av ved å lytte til eller lese resten av boka.</i></p> <p>Informasjon om påfølgende intervjuer.</p> | | |
|--|--|---|--|--|