



BACHELOROPPGAVE

Hvordan skape en meningsfull litterær samtale?

En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever den litterære samtalen som meningsfull.

Kandidatnummer: 186

GLU 5-10 GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Eldar Heide

Innleveringsdato: 03.06.19

Antall ord: 8482

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Sammendrag

Min bacheloroppgave belyser temaet litterær samtale. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan den meningsfulle litterære samtalen skapes og hva som må ligge til grunn.

Problemstillingen min er: *Hvordan skape en meningsfull litterær samtale?*

Opgaven baserer seg på en kvalitativ datainnsamling der jeg har intervjuet tre lærere. I teoridelen presenterer jeg relevant teori som tar for seg litterær samtale, læreplaner og danning. Følgende har jeg vist til lærernes erfaringer rundt den litterære samtalen, fremstilt i en resultatdel. Videre har jeg drøftet resultatene opp mot teorien, hvor man får et blikk på praksis versus teori.

Funnene i denne oppgaven gir indikasjoner på at den litterære samtalen har behov for tid til grundig gjennomgang dersom den skal gi et godt utbytte.

Abstract

My bachelor's thesis highlights the theme of literary conversation. The purpose of this research is to explore how the meaningful conversation is created and what is needed as a foundation. Therefore, I've created the following question: *How to create a meaningful literary conversation?*

The research is based on a qualitative data collection where I have interviewed three teachers. In the theoretical part I will present relevant theory that introduces literary conversation, curricula, and the education of others. Furthermore, I will refer to the teacher's experiences of the literary conversation, presented in a result section. Finally, I have discussed the results against the theory, where practice versus theory is compared further.

The findings in this research indicates that the literary conversation needs time for through review if it is to produce a good result. It has also been shown that the teacher's role can be decisive in the learning climate of literary conversation.

Innhold

Sammendrag.....	2
Abstract.....	2
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for problemstilling.....	5
1.2 Presentasjon av problemstilling med begrunnelse.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Teori om litterær samtale, læreplaner og danning	6
2.1 «Den litterære samtale»	6
2.1.1 Begrepet «den litterære samtale».....	6
2.1.2 Læreren i samtalen.....	7
2.2 Estetisk og efferent lesning	8
2.3 Det sosiokulturelle perspektiv og læreplaner	9
2.3.1 Vygotskys sosiokulturelle teori	10
2.3.2 Mønsterplanen og Kunnskapsløftet	11
2.3.3 Dybdelæring – den nye læreplanen.....	12
2.4 Dialog	12
2.5 Norsk som danningsfag	13
2.6 Oppsummering.....	14
3.0 Metode	15
3.1 Samfunnsvitenskapelig metode	15
3.2 Valg av metode	15
3.3 Informanter	16
3.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	17
3.5 Validitet og reliabilitet.....	17
4.0 Resultat	18
4.1 Begrepsavklaring – lærernes definisjon på den litterære samtalen	18
4.2 Hvilke momenter er viktige i den litterære samtalen?	19

4.3 Hvordan arbeider klassen med litteratur?.....	20
4.4 Hvordan er din rolle som lærer i den litterære samtalen?	21
4.5 Viktigheten av den litterære samtalen i norskfaget.....	22
5.0 Drøfting	23
5.1 Hvordan påvirker læreplanen(e) den meningsfulle litterære samtalen?	23
5.1.1 Hvilken plass har den estetiske lesningen i skolen?.....	23
5.1.2 Danning og dybdelæring – den nye læreplanens fokusområder	25
5.2 Hvordan påvirker læreren den meningsfulle samtalen?	26
5.2.1 Hvordan skal man som lærer skape en meningsfull litterær samtale?.....	26
5.2.2 Hvordan legges den litterære samtalen opp i klasserommet?	27
6.0 Avslutning	28
6.1 Oppsummering og konklusjon	28
7.0 Litteraturliste	29
8.0 Vedlegg	31
8.1 Informasjonsskriv	31
8.2 Intervjuguide	35

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Personlig bakgrunn for tema i denne bacheloroppgaven, har å gjøre med mine opplevelser rundt litteratursamtalen i skolen, spesielt som lærerstudent. Gjennom min praksis på ulike ungdomsskoler har jeg sett at det å gjennomføre en litterær samtale i norskfaget byr på utfordringer. Hvordan skaper man en litterær samtale der elevene viser engasjement og interesse, og ikke bare svarer på de spørsmålene lærer stiller? Er det nok av tid i skolen til å samtale om de tekstene som skal gjennomgås? Jeg er nysgjerrig på om det er mulig å skape en litterær samtale på bakgrunn av elevenes interesse og hvordan man kan praktisere denne samtalen på best mulig måte med mest mulig utbytte.

1.2 Presentasjon av problemstilling med begrunnelse

Presentasjon av min problemstilling for denne bacheloroppgaven er følgende:

Hvordan skape en meningsfull litterær samtale?

Problemstillingen er ganske vid og i liten grad avgrenset. Dette er jeg klar over. Jeg har derfor behov for å presisere de delene av problemstillingen som jeg vil se på. Disse er som følger:

- Hva tenker lærerne om den litterære samtalen i forhold til utbytte hos elevene?
- Hvilken plass tenker lærerne at den litterære samtalen har i norskfaget og i klasserommet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 5 deler; teori om litterær samtale, læreplaner og danning; metode; gjennomgang av resultat av intervju, drøfting av funn, og til slutt en avslutning/konklusjon på oppgaven.

Jeg vil i første del, teoridelen, sette lys på begrepet «den litterære samtale» og trekke lærerens rolle her. Følgende trekker jeg inn Rosenblatt (1994) og Hennig (2010) sin teori rundt den estetiske og efferente lesingen i tillegg til hvordan den sosiokulturelle teori knyttes opp mot den litterære samtale. Ulike læreplaner blir nevnt, noe som også trekker inn dannelsingsaspektet i norskfaget og litteratursamtalen.

I den andre delen vil jeg ta for meg hvilken forskningsmetode jeg benytter meg av i denne oppgaven. Her vil jeg snakke om valg av metode, innhenting av informanter og datainnsamling. Oppgavens validitet vil også nevnes i dette kapitlet.

Den tredje delen av oppgaven består av resultat av innhenting av informasjon fra intervjuene som er gjort.

I den fjerde delen, drøftingsdelen, setter jeg resultatene fra intervjuene opp mot teorien som er presentert.

Avslutnings- og konklusjonsdelen skal gi en helhetlig oversikt over hva som er blitt undersøkt i min oppgave, og jeg vil gi en konklusjon på min empiri.

2.0 Teori om litterær samtale, læreplaner og danning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevant teoristoff for oppgavens problemstilling *Hvordan skape en meningsfull litterær samtale?* Her vil blant annet den sosiokulturelle teorien være aktuelt å trekke frem. I tillegg til dette vil jeg også gå dypere inn i undertemaene litterær samtale, estetisk og efferent lesing, dialog og danning.

2.1 «Den litterære samtale»

Begrepet litterær samtale er sentralt i denne oppgaven. I dette delkapitlet vil jeg derfor først ta for meg en begrepsforklaring av «den litterære samtale». Vi skal også se nærmere på hva man som lærer må ta hensyn til i en slik samtale

2.1.1 Begrepet «den litterære samtale»

Som nevnt tidligere, finner man samtale om tekst som arbeidsform omtalt under de grunnleggende muntlige ferdighetene i norskfaget. Man finner også samtale om tekst i kompetansemålene. I et av kompetansemålene i norsk etter 10.trinn står det at elevene skal kunne «delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film». (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I dette kompetansemålet vil den litterære samtalen knyttes opp til denne utforskende samtalen om litteratur.

Det finnes ulike former for samtale. Laila Aase viser til at «litterære samtalar i norsktimane i ein viss forstand er *formelle* og skil seg frå dagligdagse samtalar gjennom *formål* og gjennom *iscenesettinga* (Aase, 2005a, s. 107). Lesesenteret skriver om Nielsens svar på hva en litterær samtale er. Her beskrives litterære samtaler som en gruppe-, eller klassesamtale som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i leseerfaringer (Lesesenteret, 2017). Med andre ord kan man si at den litterære samtalen «ikke søker en meningssannhet som er lukkende eller konkluderende, men snarere forsøker å avdekke stadig nye og mer nyanserte meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom de som deltar i samtalen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Samtalen baserer seg altså på deltakerne og deres leseerfaringer i en slags formell setting. Kombinasjonen av disse faktorene skal bidra til at elevene får et større perspektiv på at man kan ha ulike tolkninger og refleksjoner, og at det ikke finnes en fasit i det man samtaler om.

Konteksten i den litterære samtalen er viktig å nevne, nettopp fordi den skiller seg ut fra andre dagligdagse samtaler. Aase påpeker at lesing utenfor skolen blir en ensom aktivitet mellom tekst og leser (Aase, 2005a, s. 107). I motsetning til dette skaper litteraturlesingen på skolen en felles kontekst. Roger Säljö snakker om kulturelle kontekster når det kommer til den litterære samtalen. Her kan kognitive, fysiske, kommunikative og historiske kontekster være eksempler (Aase, 2005a, s. 108). Det som gjør at konteksten i den litterære samtalen skiller seg ut, er blant annet at man skaper et tolkingsfellesskap og en felles kontekst som man ikke kan få utenfor skolearenaen. «Den litterære samtalen må altså læras gjennom sosial praksis i skolen» (Aase, 2005a, s. 108).

I boken *Litterær forståelse* av Åsmund Hennig skriver Hennig om hvorfor den litterære samtalen er en god undervisningsform. «Gjennom samtalene om litterære tekster skaper vi en forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et større kulturelt univers» (Hennig, 2010, s. 30).

2.1.2 Læreren i samtalen

I forrige delkapittel trakk jeg blant annet Laila Aases teori om at den litterære samtalen er noe som må læres gjennom sosial praksis i skolen. Som lærer blir det derfor grunnleggende å finne sin plass og rolle i denne samtalen.

Målet med den litterære samtalen er blant annet å skape meningssammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). «Det didaktiske spørsmålet blir korleis elevane kan utvikle si eiga forståing, og korleis eigen lesereaksjon og eiga tenking skal kunne hjelpe dei til dette» (Aase, 2005b, s. 118). Aase snakker om at læreren kontinuerlig må «vurdere si eiga rolle i samspelet med elevane når det gjeld styring og openheit (Aase, 2005b, s. 117). Som vi tidligere har vært inne på, er konteksten i klasserommet en annen enn når man leser skjønnlitteratur utenfor skolen (Aase, 2005a, s. 107). Det vil bli brukt andre formuleringer og begreper enn det som brukes utenfor skolen. En viktig oppgave som lærer vil derfor være å finne de «lærerrike øyeblikkene» i samtalen. Disse øyeblikkene må brukes til å formidle kunnskap om litterære begreper og virkemidler som elevene kan ta med seg (Hennig, 2010, s. 185). Ved å tilegne elevene et slikt repertoar, vil de etter hvert lese teksten med et mer skolert blick.

I den litterære samtalen blir det viktig at læreren stiller seg på samme nivå som elevene (Hennig, 2010, s. 183). På denne måten blir diskusjonene i klasserommet mer spontan, dynamisk og uforutsigbar. Hennig (2010) påpeker at selv om læreren ikke skal ta en autoritær rolle, blir det viktig å finne potensialet i elevenes drøfting og innspill (s. 183).

Olga Dysthe snakker også om de autentiske spørsmålene, og trekker frem disse som «et viktig redskap for å involvere elevene i undervisningssamtaler, for å utfordre deres forståelse og tenking og for å hjelpe dem å se sammenheng mellom det de hadde lært fra før og det nye» (Dysthe, 1995, s. 214). Dette er spørsmål man som lærer ikke har svaret på, og elevene må reflektere selv (Dysthe, 1995, s. 214). På denne måten vil læreren påvirke samtalen, men det gjøres på en indirekte måte.

2.2 Estetisk og efferent lesning

Louise Rosenblatt (1994) snakker om den efferente og estetiske lesningen i boken *The reader, the text, the poem – The transactional theory of the literary work*. Videre i denne oppgaven vil disse to måtene på lesning komme igjen. Jeg vil derfor, i dette delkapittelet, ta for meg Rosenblatts teori om disse måtene å lese på.

I en efferent lesning ligger fokuset først og fremst på hva man kan sitte igjen med etter å ha lest teksten. Man må altså lete etter den informasjonen som skal innhentes (Rosenblatt, 1994, s. 23). I estetisk lesning derimot, er leserens fokus på det som skjer under selve lesningsarrangementet (Rosenblatt, 1994, s. 24). Videre viser Rosenblatt til at estetisk og efferent lesning ikke skal være to motsetninger. "The selective process operates in weighting responses to the multiple possibilities offered by the text and thus sets the degrees of awareness accorded to the referential import and to the experiential process being lived through" (Rosenblatt, 1994, s. 43). Den selektive prosessen som Rosenblatt snakker om, fungerer som et vektingssvar der man både får sett det efferente i teksten i tillegg til det estetiske.

Hennig påpeker at det er den estetiske lesningen som litteraturen gir, som er den første og viktigste veien inn i selve teksten (Hennig, 2010, s. 35). Dersom eleven eller leseren ikke responderer på teksten som blir lest, blir det vanskelig å skape en meningsfull litteraturundervisning (Hennig, 2010, s. 78). «For at en litterær tekst skal vekke følelser hos leseren, må det altså finnes et eller annet *tilknytningspunkt* mellom tekst og leser» (Hennig, 2010, s. 78).

Med utgangspunkt i Rosenblatts teori om estetisk og efferent lesning, kommenterer Hennig på det store fokuset rundt den efferente lesningen i den norske skolen. Han mener den efferente lesningen dominerer nesten fullstendig og sier som følger: «Når poenget med å lese Tarjei Vesaaas' novelle «Vesle-Trask» blir å kunne svare på spørsmål om hva slags tid novellen er satt i, hvordan miljøet og personene er beskrevet, eller hva slags synsvinkel som er blitt brukt, da lever leselysten farlig» (Hennig, 2010, s. 123).

2.3 Det sosiokulturelle perspektiv og læreplaner

For å få en oversikt over hvor sentral den litterære samtalen er i norskfaget, vil jeg trekke frem den sosiokulturelle teorien i tillegg til de ulike læreplanene vi har hatt de siste tiårene. Jeg har valgt å trekke frem Mønsterplanen (M87), Kunnskapsløftet (LK06) og den nye læreplanen som er under utarbeidelse. I denne delen av oppgaven vil derfor de nevnte læreplanverkene presenteres, hvor fokuset vil ligge på hvilken plass den litterære samtalen får.

2.3.1 Vygotskys sosiokulturelle teori

Når man snakker om begrepet litterær samtale, er det viktig å trekke frem det sosiokulturelle perspektivet på læring. Vygotsky sier blant annet at den sosiale interaksjonen og samtalen spiller en nøkkelrolle i all språk- og kunnskapsutvikling (Selj, 2017, s. 24). Ser man i læreplanarbeidet i utdanningssystemet vårt i Norge, vil man se at Vygotskys teorier har fått en stor betydning (Wittek, 2017, s. 58).

Gjennom de sosiokulturelle perspektivene og selve teorien legger man vekt på hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter (Wittek, 2017, s. 53). Vygotsky sine teorier baserer seg ikke spesifikt på studier ut ifra en klasseromssituasjon. Likevel er det mange forskere som har brukt hans teorier som utgangspunkt når man snakker om læreprosessen i klasserommet. I boken *Læren i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, trekker Wittek frem Neill Mercer som en av de som har tatt utgangspunkt i Vygotsky. Han snakker blant annet om tre viktige dimensjoner man må merke seg for å kunne forstå hvilken avgjørende rolle språket har i klasseromssituasjonen og i elevenes læring:

1. For det første er det av stor betydning at vi legger til rette for at elevene kan sette ord på sine tanker.
2. Når de gjør det, får læreren og andre medspillere i klasserommet tilgang til hverandres tenkning.
3. For det tredje må vi ha blikk for at måten vi snakker sammen på og de prosedyrene som blir vektlagt i undervisningen – kort sagt måten elever og lærere snakker sammen på – er en del av det som læres (Wittek, 2017, s. 59).

I disse dimensjonene ser man at det kan dras en rød tråd til hvordan man praktiserer den litterære samtalen i klasserommet. Tidligere i dette delkapittelet ble det nevnt at man kan trekke paralleller med Vygotskys teori og læreplanarbeidet her i Norge. Jeg skal derfor, i de to neste delkapitlene, gå nærmere inn på Mønsterplanen, M87, Kunnskapsløftet, LK06 og den nye læreplanen.

2.3.2 Mønsterplanen og Kunnskapsløftet

I dette delkapittelet vil jeg som tidligere nevnt, trekke frem Mønsterplanen og Kunnskapsløftet. Dette vil gi et innblikk i hvilken plass den litterære samtalen har hatt, og har ut ifra læreplanene som har vært, og som er i dag.

Dersom vi retter blikket mot M87 kan man se at et av hovedmålene i norskfaget er «å utvikle elevenes evne til å lytte, snakke, lese og skrive, slik at de greier å oppfatte andre og selv uttrykke seg sikkert og variert» (Undervisningsdepartementet, 1987, s. 129). Videre i Mønsterplanen står det også at norskundervisningen skal ta sikte på «å utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i skjønnlitteratur, andre tekster og medier» (Undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). En kombinasjon av disse læreplanmålene gir en forståelse av at elevene gjennom samtale med hverandre skal skape en egen oppfatning og mening av ulike tekster. Samtalen sammen med andre skal med andre ord skape en bredere forståelse.

I Kunnskapsløftet kan man også trekke frem relativt like punkter. Når det kommer til de grunnleggende ferdighetene i den muntlige delen av norskfaget kan man lese som følger:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4)

Her kan man se at det legges vekt på samtalen i norskfaget gjennom ulike fokusområder. Dette kommer frem gjennom de muntlige ferdighetene der det blant annet nevnes at mening skapes gjennom å lytte og samtale, i tillegg til å utvikle elevenes evne til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner.

Vi finner verken i Mønsterplanen eller Kunnskapsløftet selve begrepet litterær samtale i læreplanmålene. Likevel kan vi i begge læreplanverkene løfte frem mål som sier noe om samtale og den sosiale interaksjonen som to samarbeidende områder.

2.3.3 Dybdelæring – den nye læreplanen

Nå arbeides det med en ny læreplan som vil tre i kraft og gjelde fra 2020. Et av hovedelementene i den nye læreplanen handler om å få mer tid til dybdelæring i skolen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Ved å legge fokuset rundt dybdelæring, fokuserer fagfornyelsen på at man i tidligere læreplaner har vært for omfattende. Ved å legge til rette for dybdelæring i skolen, vil man gjøre tydelige prioriteringer i stedet for å fylle på med nytt innhold (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Når det kommer til fornyelsen av læreplanen i norsk, er det gjort en rekke endringer. En viktig endring er blant annet at antallet kompetansemål i faget er redusert med mer enn en tredjedel, og har blant annet gått ned til 15 kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På denne måten skal man i større grad arbeide utforskende i faget. Elevene «skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn når det gjelder både språk og tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Som nevnt tidligere, er dette en læreplan som er ute på høring frem til 8 juni. Den er altså ikke fastsatt, og det kan komme endringer.

2.4 Dialog

I en litterær samtale, vil begrepet dialog være relevant. Helge Svare uttrykker begrepet dialog som et felles prosjekt der deltakerne skaper noe sammen. I stedet for at det er en som sitter på det rette svaret i samtalen, lytter deltakerne etter nye svar sammen med sine dialogpartnere (Svare, 2006, s. 15).

I boken *Det flerstemmige klasserommet – skrivning og samtale for å lære*, trekker Olga Dysthe frem den russiske litteraturforskeren Bakhtin sitt syn på hva begrepet dialog går ut på. Her snakker han blant annet om språket som dialog hvor han sier at mening oppstår i dialogen og samspillet mellom den som snakker og den som mottar (Dysthe, 1995, s. 63). Man kan med andre ord si at forståelsen oppstår og skapes ved et samspill og en dialog mellom to eller flere personer. Det som skaper forståelsen er responsen og tilbakemeldingen fra mottakerne. Denne forståelsen Bakhtin snakker om mener Dysthe er av grunnleggende betydning for undervisning (Dysthe, 1995, s. 64). Tidligere i oppgaven nevnte jeg Vygotsky sin sosiokulturelle teori. Både Bakhtin og Vygotsky var opptatt av den sosiale interaksjonen, og begge mente at språket hadde stor betydning. I boken *Læren i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, blir Bakhtins syn på språket som dialog fremhevet.

Spenningen mellom disse ytringene skaper nye muligheter for tolking og for reaksjoner hos dem som hører, selv om de ikke sier noe selv. [...]. Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystemene til den som taler og den som lytter, at nye elementer blir skapt og en ny forståelse som er forskjellig fra de to personene hadde på forhånd, oppstår (Wittek, 2017, s. 65).

2.5 Norsk som dannelsesfag

I dette underkapittelet vil jeg gi en oversikt rundt dannelsesbegrepet knyttet opp mot norskfaget og skolen. Jeg vil trekke frem læreplanen i tillegg til å komme med en definisjon rundt dannelsesbegrepet.

I Kunnskapsløftet, LK06, omtales norskfaget som et dannelsesfag. Begrepet danning finner vi også i opplæringsloven, hvor man kan lese at skolen har et ansvar når det kommer til dette. «Skolen og lærerbedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Fokuset på danning kommer også frem i den generelle delen av læreplanen under det integrerte mennesket. Her står det blant annet at skolen skal «utvikle sjølvstendige og uavhengige personlegdommar – og evne til å verke og arbeide i lag (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 21).

Det finnes ulike definisjoner på hva danning er. Laila Aase trekker frem en definisjon av danning slik: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase, 2005c, s. 17).

Anne Schjelderup, foreleser, pedagog og forfatter sier følgende om danning: «Danning handler om å utvikle kunnskap, verdier og holdninger sammen, gjennom dialog – hvor alle anerkjennes som selvstendige mennesker med følelser og tanker i en felles prosess» (Barnehage, 2014). Gjennom disse to definisjonene på begrepet danning kan man dra en konklusjon om at danning er noe som oppstår gjennom sosial interaksjon.

I Laila Aase sin definisjon av danning, sier hun at danning blant annet handler om å kunne forstå, beherske og delta i vanlige kulturformer. Videre mener Aase at dette blant annet dreier seg om «å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, altså ikke bare om å ha lært om den» (Aase, 2005c, s. 35). I boken *Litteraturredaktikk* skriver Skaftun og Michelsen om hvordan man kan arbeide med litteratur i skolen og norskfaget. Her trekker de blant annet frem begrepene oppvekst, identitetsdanning og sosialisering som temaer man kan finne i skjønnlitterære tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181). «Leseren sammenstiller tekstens verden med sin egen forståelseshorisont og kan gjennom lesingen utvide denne ved f.eks. å reflektere over sin egen plass i tilværelsen» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181).

2.6 Oppsummering

I dette teorikapitlet har jeg belyst den litterære samtale og presentert dens ulike aspekter. Jeg har også dratt inn de ulike læreplanene for å se på den litterære samtals plass i disse læreplanverkene. I dette kapitlet var det viktig for meg å sette frem teori som jeg kan støtte meg på i redegjørelsen av mine egne funn. I neste kapittel skal jeg presentere metoden jeg har valgt å bruke i min undersøkelse.

3.0 Metode

Dette kapittelet tar for seg hvordan jeg har samlet inn data for å svare på bacheloroppgavens problemstilling. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Begrunnelsen for denne avgjørelsen er først og fremst at jeg på denne måten får en fyldigere og dypere innsikt i læreres oppfatning av den litterære samtalen. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i kapittelet. Videre vil jeg også ta for meg hvordan jeg har samlet inn data og gjennomført analysen til min problemstilling.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Når man skal forske på noe i sammenheng med skolen og det som skjer på denne plattformen, må man anvende samfunnsvitenskapelig forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I samfunnsforskning skiller man ofte mellom to ulike metoder, som er kvantitative og kvalitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Forskjellen på disse ulike metodene er graden av fleksibilitet.

Kvalitative metoder har åpne spørsmål der spørsmålene kan variere fra person til person (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Gjennom en kvalitativ metode vil man få fyldigere og mer detaljerte beskrivelser av informantenes oppfatninger og erfaringer rundt temaet (Johannessen, 2012, s. 85). Ved en kvalitativ forskningsmetode blir intervju ofte brukt, noe som gir en mindre formell relasjon mellom forsker og deltaker (Johannessen, 2012, s. 17). Som deltaker får man som sagt svart mer utfyllende på spørsmålene som blir stilt, og man får som forsker også muligheten til å stille et passende spørsmål som følger opp det som er sagt.

3.2 Valg av metode

Problemstillingen i denne bacheloroppgaven handler om hvordan man kan skape meningsfulle litterære samtaler. For å kunne innhente mest mulig informasjon har jeg som sagt benyttet meg av den kvalitative forskningsmetoden. Dette gjøres ved å foreta intervjuer som datainnsamlingsmetode. Følgende har jeg derfor valgt å intervju tre ulike lærere. I et slikt intervju vil intensjonen være å få frem deres erfaringer og opplevelser når det kommer til den litterære samtalen i klassen.

Gjennom en kvalitativ metode får jeg som forsker, som nevnt tidligere, stilt oppfølgingsspørsmål dersom deltakerne kommenterer noe som er interessant for oppgaven. Dette gjør at jeg får innhentet informasjon ut ifra lærernes personlige erfaringer og meninger. I tillegg til dette gir et kvalitativt intervju muligheter for fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77).

3.3 Informanter

I boken *Forskningsmetode for lærerutdanningene* snakker Christoffersen og Johannessen blant annet om kriteriebasert utvelgelse når det kommer til utvalgsstrategier av informanter. I min oppgave er det viktig å velge informanter som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 51). Temaet i oppgaven er litterær samtale. Et av mine kriterier var derfor å finne lærere med utdanning innenfor norskfaget. Jeg valgte derfor tre lærere som alle var kontaktlærere og hadde hovedansvaret for norskfaget i klassen. Jeg vil kort nevne at jeg også vurderte å intervju en fjerde person, men grunnet tidspress valgte jeg å stå igjen med tre informanter.

I læreplanen står det blant annet at formålet med norskfaget blant annet er å lære elevene «å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon» (Utdanningsdirektorater, 2013, s 1). Norsklærere må forholde seg til læreplanen. Å intervju norsklærere på ungdomstrinnet skaper derfor et godt grunnlag for denne bacheloroppgaven. Gjennom det som er forklart om informantene i dette underkapittelet, kan man se at de har en del likheter. De jobber alle på ungdomstrinn i tillegg til at de underviser i norskfaget. Dette kaller Christoffersen og Johannessen for et homogent utvalg (2018, s. 50). Noe som var viktig i mitt utvalg av informanter, var at de ikke tilhørte samme skole. På grunnlag av dette får jeg et bredere spekter av erfaringer og opplevelser fra informantene. Her er mulighetene derfor større når man intervjuer lærere fra ulike skoler. Oppgavens validitet ville også blitt svekket dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i informanter fra samme skole. For å få en beskrivelse av informantene, vil jeg nå presentere dem kort.

Lærer 1 har jobbet på ungdomstrinnet i 24 år. Hen er kontaktlærer på ungdomstrinnet i dag og underviser i fagene norsk, KRLE og fransk. Hen har også en utdanning innen spesialpedagogikk.

Lærer 2 er inne i sitt tiende år som lærer. Hen har vært innom både barne- og ungdomsskole, men er nå kontaktlærer for 8. trinn og skal følge klassen ut ungdomsskolen. Hen underviser i norsk, musikk og programmering.

Lærer 3 har hatt lærerutdanning i 22 år, men tok norskfaget under etterutdanningen og har nå undervist i faget i to år. Hen er nå kontaktlærer for 9.trinn og underviser i norsk, KRLE og kunst og håndverk.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Jeg har som nevnt tidligere valgt å intervju tre ulike lærere fra forskjellige skoler. På denne måten vil den innhentede informasjonen få et bredt spekter av ulike lærere sine erfaringer innenfor oppgavens tema. Alle klasser og elevmasser er ulike. Dersom jeg hadde valgt å intervju tre lærere fra samme skole, ville den innhentede informasjonen mest sannsynlig vært mindre troverdig i en analyse. Det er viktig å påpeke at lærernes oppfatninger og vurderinger i denne oppgaven ikke nødvendigvis er av samme oppfatning som andre lærere.

Gjennomføringen av intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 3) som var laget og sendt til intervjuobjektene i forkant. På denne måten fikk deltakerne mulighet til å forberede seg til intervjuet, i tillegg til å komme med annen informasjon. Intervjuguiden inneholdt generelle spørsmål som skulle gjennomgås. Intervjuene var altså delvis strukturerte (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). I tillegg til intervjuguiden ble deltakerne tilsendt et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet informerer deltakerne om deres rettigheter. Med andre ord omhandler informasjonsskrives informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 47). I tillegg gir det en oversikt over at man som deltaker kan trekke seg når som helst uten grunn og hvordan intervjuet vil gå frem både under og etter gjennomføringen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Begrepet validitet omhandler hvor relevant og gyldig resultatet av dataen man samler inn, er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For meg var det derfor viktig at resultatene av intervjuene skulle være av god validitet. For å oppnå dette, lot jeg informantene snakke fritt ut ifra de spørsmålene jeg stilte fra intervjuguiden. Jeg vil også legge til at jeg ut ifra mine tre informanter, ikke viser et stort spekter av lærere på ungdomstrinnet. Det er derfor viktig å få frem at jeg er klar over at dette kan svekke oppgavens validitet.

Reliabilitet handler om hvor pålitelig den innsamlede dataen er, og knytter seg til hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). For at min oppgave skulle gjøres mest mulig pålitelig, tilbød jeg informantene å få tilsendt deres intervju ferdig transkribert i ettertid.

4.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere lærernes refleksjoner rundt den litterære samtalen. Her har jeg tatt utgangspunkt i hva som er sagt i intervjuene med de tre lærerne. Vi vil i dette kapittelet blant annet se at deltakerne er enige på noen områder, men vi vil også se at de vektlegger ulike punkter forskjellig. Ut ifra intervjuene har jeg valgt å dele resultatdelen inn i fire deler; **1. Begrepsavklaring – lærernes definisjon på den litterære samtalen?** **2. Hvilke momenter er viktige i litteratursamtalen** **3. Hvordan arbeider klassen med litteratur?** og **4. Hvordan er din rolle som lærer i den litterære samtalen?** Videre i dette kapittelet vil jeg nå presentere og analysere funn fra intervjuene ut ifra inndelingen jeg har listet over. I siteringene fra intervjuene vil jeg forkorte lærer 1, lærer 2, lærer 3 til L1, L2 og L3.

4.1 Begrepsavklaring – lærernes definisjon på den litterære samtalen

Når jeg stiller lærerne spørsmålet om hva en litterær samtale er, får jeg ulike svar. Begrepet litterær samtale er ganske vidt med ulike definisjoner. For meg var det derfor viktig å se om informantene hadde samme oppfatning av begrepet.

Både lærer 1 og 2 definerer den litterære samtalen som en samtale om en tekst eller litterært verk. «Utforskende» er et ord som nevnes, i tillegg til at samtalen beskrives som en samtale man kan lære og forstå av.

L1: Det er når man har en samtale om en tekst, altså en utforskende samtale om en eller annen tekst. Det kan være en roman vi har lest, det kan være en novelle og også for eksempel saklitterære tekster og intervju.

Lærer 3 snakker derimot om leseopplevelsen og påpeker at det er gjennom den vi stimulerer best som igjen får elevene til å lese mer. På denne måten vil den litterære samtalen gi et større utbytte.

L3: Det handler ikke bare om å analysere sjanger og på en måte kategorisere. Jeg er veldig opptatt av å snakke om leseopplevelsen. [...]. ... selvfølgelig innhold og vi kan analysere parallellhandlinger og alt mulig sånn. Men aller viktigst er den personlige leseopplevelsen.

4.2 Hvilke momenter er viktige i den litterære samtalen?

I mitt neste spørsmål spurte jeg lærerne hva som er viktig i den litterære samtalen. Her kommer det blant annet frem fra lærer 1 at det er viktig med noen «kjøreregler» i forkant av samtalen. Et eksempel kan være at alle må si noe i løpet av samtalen.

L1: Man kan for eksempel peke ut at noen skal si noe, at man da sier på forhånd at den eleven skal si noe på vegne av gruppen og at han skal si «vi mener». Det kan være en grei måte å få elevene i tale på.

Det blir lettere å si noe på vegne av en gruppe, enn på vegne av kun seg selv. Det gjør at synspunktene man kommer med blir mindre personlige, og for noen elever kan det gjøre det lettere å bidra i slike samtaler. Videre påpekes det at man i en litterær samtale ikke skal sitte på et fasitsvar, og at man på denne måten får elevene til å forstå at alle refleksjoner og meninger er like viktig. Det blir også trukket frem at man som lærer bør gi respons og tilbakemelding på refleksjonene elevene kommer med. Hen mener det er viktig å ikke avfeie meninger eller refleksjoner i en litterær samtale.

Lærer 2 forteller at hen har blitt bevisst på å ikke trekke inn elevenes egne erfaringer og opplevelser rundt tekstens tema.

L2: Nå har jeg blitt mer bevisst på å ikke bry meg om hva elevenes synes, og heller snakke om hva teksten forteller oss. Jeg prøver å unngå at elevene skal trekke teksten inn i livet sitt. Heller tenke omvendt og prøve å tenke hva teksten handler om alene. I tillegg åpner det opp for mer tolkning. Da kan de synse ting, og det er ikke feil.

Lærer 2 viser til egne erfaringer med elever og sier at man får mer rom for tolkning av de litterære tekstene dersom man ikke knytter teksten opp mot eleven selv.

Modellering var et ord som ble lagt vekt på i intervjuet med lærer 3. Hen var opptatt av å snakke om egne erfaringer og refleksjoner rundt en bok hen hadde lest. Ved å gjøre dette, fikk elevene se at boken hadde gjort inntrykk, og at læreren satt igjen med ulike tanker som hen ville dele.

4.3 Hvordan arbeider klassen med litteratur?

Ved spørsmål om hvordan klassen arbeider med litteratur, trekker lærer 1 frem et tidligere prosjekt med boken *Gutten i den stripete pysjamasen*. Dette undervisningsopplegget gikk ut på at klassen leste boken sammen. De varierte mellom at lærer leste høyt, lydbok og at de leste selv. På denne måten var de kommet like langt. Dette var med på å skape et større engasjement i samtalen om boken, og gjorde at klassen fikk et større utbytte rundt den litterære samtalen. Elever som muligens ikke hadde klart å henge med dersom det skulle leses individuelt, fikk gjennom denne arbeidsmetoden muligheten til å delta i samtalen.

Lærer 2 trekker frem gruppesamtale som en arbeidsmetode hen har brukt mye. Elevene sitter i grupper på fire og snakker om en tekst, ofte noveller. På denne måten får elevene delt refleksjoner med hverandre. I etterkant av gruppearbeidet, kan refleksjoner og tanker om teksten tas opp i plenum.

Både lærer 1 og 2 er samstemte når det kommer til hvilke tekster som gir størst utbytte hos elevene. Noveller er korte tekster, ofte med et skjult budskap. Begge lærerne trekker frem novellen *Karen* som en tekst elevene har vist interesse og nysgjerrighet for. Lærer 1 nevner også at det er noen tema som fanger elevene mer enn andre. Dersom man bruker tekster som for eksempel omhandler kjærlighet eller vennskap, kan elevene lettere kjenne seg igjen og knytte egne erfaringer opp mot teksten.

Lærer 3 nevner at det er viktig å se tekstene gjennom ungdommens øyne. Her trekker hen frem et arbeid på 10. trinn hvor de skulle arbeide med Peer Gynt. Hen uttrykte følgende:

L3: Det er gjennom ungdommens øyne vi må se det her. Vi mister ikke Ibsen selv om vi sammenligner Peer Gynt med Blodprinsen. Da blir pluselig historien aktuell fremdeles. [...]. De historiene. Det er en grunn for at de fremdeles er aktuelle. Kunne lest *Et Dukkehjem* og sammenlignet med Ulricke Falch.

Her forteller informanten at å sette dagens samfunn opp mot samfunnet på tiden da Peer Gynt ble laget, gjør at elevene får sett sammenhenger.

4.4 Hvordan er din rolle som lærer i den litterære samtalen?

Videre i intervjuene var jeg opptatt av å høre hvilke tanker lærerne hadde om sin egen rolle i en litteratursamtale. Her var lærer 1 og 2 begge enige om at det er viktig med en lærer som styrer. Lærer 1 trekker frem lesebestillinger som en arbeidsmåte hen benytter seg av. Med dette mener hen at læreren gir elevene små hint om hva de skal se etter. Det kan for eksempel være en setning eller situasjon i teksten som de skal gå dypere inn i. Videre påpeker hen at det å anerkjenne elevenes bidrag rundt teksten er viktig. Elevene må bli hørt, og de må kjenne på at de bidragene de kommer med er verdifulle.

Lærer 2 viser til at man som lærer må vite hva man vil med samtalen og hva man vil sitte igjen med. Dersom elevene skal styre den litterære samtalen selv, og løse teksten på egenhånd, sier lærer 2 at de kan bli ferdig på noen få minutter. Det blir derfor viktig som lærer å finne verktøy som elevene kan ta nytte av gjennom en litteratursamtale.

Påvirkningskraften man som lærer har, blir temaet når jeg spør lærer 3 om samme spørsmål. Denne påvirkningskraften mener lærer 3 er viktig å bruke klokt. Videre trekker hen inn leseopplevelsen som et eksempel og mener at man kommer langt med å være personlig med elevene. Ved å selv modellere egne refleksjoner, vil elevene se at man som lærer også kan lære noe av å lese en bok. Følgende trekker hen frem klassemiljøet som en faktor som må være på plass for å kunne skape den litteratursamtalen man ønsker:

L3: Klassemiljøet er sinnsykt, sinnsykt viktig, og det er en ut av de tingene jeg jobber mye med og har gjort i fra dag en. [...]. Og det har jo gitt en trygghet den.

4.5 Viktigheten av den litterære samtalen i norskfaget

Når vi går over til spørsmål om hvor viktig den litterære samtalen er i norskfaget, trekker lærerne frem ulike aspekter.

Fokuset i intervjuet med lærer 1 ligger på viktigheten av det å forstå hva man leser, og se betydningen av ordene i teksten. Hen trekker også inn kompetansemålene som en begrunnelse på at den litterære samtalen er viktig i norskfaget. Videre påpekes det at i stedet for å gå gjennom mange tekster over en kort periode, er det viktig å heller vektlegge færre tekster for så å gå dypt inn i disse. På denne måten får elevene oppleve en bedre forståelse rundt teksten.

I intervjuet med lærer 2 og 3, rettes samtalen inn mot dannelsingsaspektet i skolen. Som et fag med dannelsingspotensiale, kan en tekst være med på påvirke hvordan eleven velger å oppføre seg eller være i samfunnet. Eleven får i en litterær samtale øvd seg på å tolke, forstå og diskutere i en situasjon som ikke er farlig, men som heller legger til rette for utforskning og utprøving.

Lærer 3 trekker frem Ludvigsen-utvalget og støtter seg til at dybdelæring er viktig. Videre sier hen at norskfaget består av mye. Spørsmålet blir da om man er opptatt av å kunne krysse av alle kompetansemålene, eller om man er mer opptatt av danningen av elevene. Lærer 3 stiller seg kritisk til at man kan få en meningsfull litterær samtale ved å i tillegg forholde seg til alt man skal gå gjennom i norskfaget.

L3: Hvis det hadde kommet noen inn og sett meg litt i kortene så hadde de kanskje sett at noen ting ble nedprioritert. Faget inneholder så mye. Det blir litt sånn, er du opptatt av å krysse av alle kompetansemålene eller er du mer opptatt av danningen. I det helhetlige. Tenke at vi skal løfte de videre.

Som avslutning på spørsmålet, blir det konkludert med at det viktigste er få til læring og nysgjerrighet, og nettopp dette kan man oppnå gjennom en litterær samtale. Samtidig må man forholde seg til andre momenter. Man må derfor finne en mellomting.

5.0 Drøfting

I intervjuet med lærerne kom det fram flere tanker rundt begrepet litterær samtale og dets formål. I denne delen av oppgaven skal jeg derfor drøfte disse tankene opp mot teoridelen som er presentert. Her vil man se at lærerne på noen områder sier det samme som teorien, men at de også stiller seg kritisk til deler av den. I drøftingsdelen har jeg satt opp hovedoverskriftene **5.1 Hvordan påvirker læreplanen(e) den meningsfulle litterære samtalen** og **5.2 Hvordan påvirker læreren den meningsfulle litterære samtalen?** Selv om hovedvekten av teorien i dette kapittelet vil være hentet fra teorikapittelet, vil jeg også bruke annen teori. Grunnen til dette, er at jeg på denne måten får underbygget funnene i drøftingen.

5.1 Hvordan påvirker læreplanen(e) den meningsfulle litterære samtalen?

I lys av mine funn om hvilken påvirkningskraft læreplanene har når det kommer til den litterære samtalen, vil jeg vise til Åsmund Hennigs (2010) teori. I likhet med min informant, lærer 3, som beskriver den litterære samtalen som en samtale der man lærer elevene best gjennom leseopplevelsen og lesegleden, viser Hennig til samme tendens (2010, s. 35). I oppgavens teoridel har jeg trukket frem læreplanverkene Mønsterplanen, Kunnskapsløftet og den nye læreplanen og hvordan disse vektlegger litteratursamtalen. I denne delen av drøftingen vil jeg derfor diskutere de ulike læreplanene som er nevnt og knytte disse opp mot informantenes uttalelser.

5.1.1 Hvilken plass har den estetiske lesningen i skolen?

Som nevnt i teoridelen, snakker både Hennig (2010) og Rosenblatt (1994) om den estetiske verdien av å lese litteratur. Dersom leselyst og leseglede ligger til grunn, vil en meningsfull litterær samtale også finne sted. Jo mer man forstår litteraturen, desto mer setter man pris på den. Ut ifra dette er det mulig å utvikle en litteraturdidaktikk (Hennig, 2010, s. 34).

Spørsmålet vi kan stille ut ifra den nevnte teorien er; Er det mulig å skape en meningsfull litterær samtale dersom den estetiske delen av lesningen ikke ligger til grunn? I starten av denne bacheloroppgaven delte jeg mine erfaringer rundt den litterære samtalen i praksis, og la vekt på at samtalen ofte endte opp med at lærer stiller spørsmål og elev svarer. Retter vi blikket tilbake til teoridelen og Rosenblatt, sier Rosenblatt (1994) at man må bruke både estetisk og efferent lesing som en selektiv prosess. Det skal altså være mulig å skape et samarbeid mellom estetisk og efferent lesning. Hennig (2010) hevder, som nevnt tidligere, at skolen fokuserer alt for mye på den efferente lesingen. Sett at dette er tilfellet, vil vektleggingen rundt den estetiske delen falle bort og spørsmålene og svarene rundt en tekst, altså informasjonshenting, vil pekes ut som det viktigste.

Lærer 3 snakket i sitt intervju om fokuset rundt selve leseopplevelsen. Hen trakk frem at den litterære samtalen ikke nødvendigvis handler om selve analysedelen, hvert fall ikke i første omgang. Her kan man trekke paralleller mellom den estetiske lesningen og leseopplevelsen i den forstand at fokuset ligger på det som skjer under selve lesingen. Både Mønsterplanen og Kunnskapsløftet snakker om ulike fokusområder når det kommer til de muntlige ferdighetene i norskfaget. Jeg har nå trukket frem lærer 3 sine refleksjoner og knyttet dette opp mot Rosenblatts (1994) teori om estetisk lesning. I beskrivelsen av formålet for norskundervisningen i læreplanverket Mønsterplanen, kan man se at leseopplevelsen også går igjen her; [...]. «å utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i skjønnlitteratur, andre tekster og medier» (Undervisningsdepartementet, 1987). I denne beskrivelsen finner man ordene *oppfatte* og *oppleve* som kan knyttes opp mot en estetisk del av lesningen. Med andre ord mener jeg at man kan se at fokus rundt leseopplevelsen er tilstede i Mønsterplanen.

I Kunnskapsløftet derimot, finner vi blant annet ord som *systematisk arbeid*, *strategier* og *tekster av økende omfang* som en del av det man skal arbeide med i den muntlige delen av norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013) Her blir det ikke nevnt noe om leseopplevelse. Kan man på grunnlag av dette si at fokuset rundt selve leseopplevelsen er blitt lagt mindre vekt på i Kunnskapsløftet enn det den har blitt i Mønsterplanen?

I dette delkapittelet av drøftingen har jeg stilt spørsmål til hvorvidt den estetiske delen av lesingen kommer frem i skolen gjennom arbeid med litterære samtaler eller ikke. Med andre ord mener jeg, ut ifra mine funn, at den efferente måten på lesning legges mer vekt på enn den estetiske. Jeg har pekt på Hennigs (2010) utsagn om at skolen har et fokus som kun ligger på den efferente delen av lesingen. Jeg har også trukket frem lærer 3 sine uttalelser om at leseopplevelsen er viktig for å få en god litteratursamtale. I tillegg til dette har jeg vist til læreplanverkene Mønsterplanen og Kunnskapsløftet, hvor jeg har sett på noen av målene i den muntlige delen av norskfaget.

5.1.2 Danning og dybdelæring – den nye læreplanens fokusområder

I teorikapittelet skrev jeg om hvordan skolens formålparagraf uttrykkes gjennom verdier som blant annet skal fremme danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Begrepet danning dukker også opp i resultatdelen der lærerne trekker dette frem. I forrige kapittel fortalte lærer 1 at hen legger vekt på at man må følge kompetansemålene når det kommer til den litterære samtalen. I motsetning til lærer 1, nevner lærer 3 danning og legger fokuset over på dannelsespotensialet i den litterære samtalen. Hen sier blant annet; «... Det blir litt sånn, er du veldig opptatt av å krysse av alle kompetansemålene eller er du mer opptatt av danningen». Hen trekker frem dybdelæring, som er et av hovedmomentene i den nye læreplanen. I den sammenheng vil jeg derfor kort peke på omfanget rundt kompetansemålene etter 10. trinn i den nåværende læreplanen, altså Kunnskapsløftet. Kompetansemålene er delt inn i tre hovedkategorier. Her finner vi *Muntlig kommunikasjon*, med seks mål, *Skriftlig kommunikasjon*, med 9 mål og *Språk, litteratur og kultur*, med 12 mål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Legger vi dette sammen, finner man altså hele 27 kompetansemål som skal være gjennomgått etter 10. trinn i norskfaget. Etter min mening er dette et alt for stort omfang av kompetansemål dersom man også skal kunne gå i dybden i de ulike emnene. Der formålparagrafen beskriver en skole som skal fremme danning, er jeg, på bakgrunn av min empiri, usikker på om den litterære samtalen får stor nok plass i faget til at den blir meningsfull og lærerik. Dette beskriver lærer 3 med å si at kompetansemål kan bli nedprioritert i bytte mot å skape læring og nysgjerrighet i den litterære samtalen. Dette tyder på at omfanget av kompetansemål er for stort. Dette samsvarer også med teorien i kapittel 2.5 *Dybdelæring – den nye læreplanen*, der den nye læreplanen vil være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære.

5.2 Hvordan påvirker læreren den meningsfulle samtalen?

I dette delkapittelet vil jeg diskutere læreren og dens rolle i forhold til den litterære samtalen. I oppgavens teoridel ble det sagt at man som lærer i litteratursamtalen bør stille seg på samme nivå som de andre deltakerne i samtalen og ut ifra dette løfte elevenes potensiale (Hennig, 2010, s. 183). Lærer 1 mener at man i en slik samtale må være styrende for å kunne få noe ut av samtalen. Lærer 3 mener modellering er et viktig verktøy. I resultatdelen ble det også pekt på ulike tekster og metoder som de tre lærerne har brukt. Dette vil jeg også diskutere i denne delen av bacheloroppgaven.

5.2.1 Hvordan skal man som lærer skape en meningsfull litterær samtale?

I resultatdelen spurte jeg informantene om lærerens rolle i henhold til norskfagets litterære samtale. Følgende uttalte lærer 1, som nevnt i starten av dette delkapittelet, at læreren må ha en styrende rolle for å kunne skape en litteratursamtale. Lærer 2 kommenterte også det samme, og stilte seg kritisk til at elevene selv klarer å skape en samtale med læring. Hen mente at den litterære samtalen ville blitt en kort og rask samtale uten dybde dersom læreren ikke har en styrende rolle. I oppgavens teoridel blir det nevnt at man som lærer må løfte elevenes potensiale gjennom å stille seg på samme nivå. Læreren skal ikke kontrollere retningen på diskusjonen, men rettlede elevene slik at de får en ordentlig diskusjonsform (Hennig, 2010, s. 183). Etter mitt skjønn blir det viktig å se faglitteraturen i henhold til det intervjuobjektene sier rundt dette temaet. Som sagt, mener lærer 1 og 2 begge at deres rolle må være styrende i en litteratursamtale. Et spørsmål man kan stille seg kan derfor være; hvordan overfører man den litterære samtalen fra teori og ut i praksis? Etter mitt skjønn vil det måtte tas flere hensyn i praksis, noe som gjør at lærerens rolle er viktig. Læreren må altså kontinuerlig vurdere sin rolle i samspill med elevene når det gjelder åpenhet og styring (Aase, 2005b, 117).

I motsetning til lærer 1 og lærer 2, vektlegger lærer 3 modellering som et viktig redskap. Hen mener at elevene får sett hva man, også som lærer, kan lære av en bok. Med utgangspunkt i denne modelleringen, har læreren vist hvordan den litterære samtalen kan bli meningsfull, både faglig og sosialt. Ut ifra både resultat- og teoridelen i denne oppgaven, vil jeg påstå at man som lærer må opptre ulikt avhengig av hvilken elevgruppe man har. Det finnes ikke en fasit på hvordan man skal lede en litteratursamtale i norskundervisningen.

5.2.2 Hvordan legges den litterære samtalen opp i klasserommet?

Et av spørsmålene jeg stilte intervjuobjektene, gikk ut på hvordan de arbeidet med den litterære samtalen med klassen. Et fellestrekk i alle tre intervjuene var at de fremhevet eldre og klassiske tekster, herav *Karen* og *Peer Gynt*. Her vil jeg trekke frem noe av det som står i Skaftun og Michelsens bok *Litteraturredidaktikk*. De trekker blant annet frem læreplanens krav om at elevene «skal lese tekster fra tidligere tider som kulturen har skattet høyt» (s. 185). Med disse tekstene tenkes det at kultur og litteratur kan spille en viktig rolle når det kommer til danningen av individene og formingen av samfunnet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 185). Videre kommenteres det også at mange oppfatter gammel tekst som verdiløst, og at endringskompetanse er det eneste som trengs (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 185). Ut ifra intervjuene som er blitt gjort i denne oppgaven, kan man se at lærerne selv har valgt å trekke frem de klassiske tekstene som eksempel når de arbeider med litterær samtale. Som man ser i resultatdelen, snakker lærer 3 om det å se tekst gjennom ungdommens øyne. Hen trekker frem det å sammenligne karakterer i eldre tekst med karakterer fra tiden i dag. Måten lærer 3 har valgt å legge opp undervisningen på, viser at kreativitet er et viktig verktøy i den litterære samtalen som igjen skaper interesse blant elevene. Ved å knytte karakterene i *Peer Gynt* opp mot kjente karakterer for elevene, skapes det et tilknytningspunkt mellom teksten og elevene som gjør at de kan relatere teksten til egne erfaringer. Dette samsvarer også med teorien i kapittel 2.2 *Estetisk og efferent lesning*.

Når det kommer til hvordan man som lærer velger å gjennomføre den litterære samtalen, finnes det ulike måter å gjøre det på. Dette kommer frem i mine informanter sine beskrivelser. Lærer 1 trekker frem et opplegg der lærer og elever har en felles gjennomgang av tekst, refleksjoner og erfaringer. Lærer 2 tar opp gruppesamtale og samarbeid i mindre grupper, mens lærer 3 snakker om det å trekke eldre tekst opp mot nåtidens samfunn. Ved å se på disse tre lærerne sine ulike metoder for å skape litterær samtale, vil jeg påstå at en et grunnleggende moment ligger hos læreren og dens kjennskap til klassen. Lærer 3 trekker frem klassemiljøet som en viktig faktor til at samtalen blir meningsfull.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

I min problemstilling stilte jeg spørsmål til hvordan man kan skape en meningsfull litterær samtale. Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven har jeg studert, analysert og drøftet mine funn opp mot relevant faglitteratur og intervjuer som er gjort. Etter min analysering av funn fra resultatdelen, satt jeg igjen med hovedoverskriftene **1. Hvordan påvirker læreplanen(e) den meningsfulle samtalen?** og **2. Hvordan påvirker læreren den meningsfulle samtalen?** Det finnes ikke en oppskrift på å skape en meningsfull litterær samtale. Likevel bør ulike momenter trekkes frem og drøftes, slik denne oppgaven tar for seg. På grunnlag av min undersøkelse, sitter jeg igjen med et inntrykk av at den litterære samtalen får for liten plass i norskfaget dersom den skal bli meningsfull i den forstand at elevene får et godt utbytte. Lærer 3 kommenterer at kompetansemål kan bli nedprioritert i bytte mot å gå dypere inn i visse emner. Hen støtter seg også til dybdelæring. Med den nye læreplanen vil antall kompetansemål kortes ned, noe som igjen kan gi lærerne flere muligheter til å gå i dybden. Videre kom det frem, både i teori- og resultatdel, at den estetiske delen av lesningen må ligge til grunn for å skape en meningsfull litteraturundervisning.

Den litterære samtalen er et godt verktøy til Opplæringslovens § 1-1, som jeg viste til i kapittel 2.4 *Norsk som dannelsesfag*. Etter min mening er det derfor viktig å bruke den litterære samtalen for det den er verdt.

For å kunne oppnå målet med den litterære samtalen, står informantene fast ved at lærerens rolle er viktig. Det blir viktig å finne tilknytningspunktet mellom teksten og elevene, og dette er lærerens oppgave å finne. Informantene mine viste til ulike metoder for litterær samtale k klasseromssituasjon. Dette viser at det ikke finnes en fasit for en hvordan en meningsfull litteratursamtale skal foregå.

På grunnlag av mine funn, blir det interessant å se hvilken plass litteratursamtalen får i den nye læreplanen. Vil dybdelæring skape muligheter for å få et balansert forhold mellom estetisk og efferent lesning i skolen? Jeg håper at jeg i denne bacheloroppgaven har klart å belyse hvordan en meningsfull litterære samtale kan ta plass, i tillegg til hvor viktig den er for eleven og dens utvikling som individ og i samfunnet.

7.0 Litteraturliste

- Barnehage. (2014, 5.mai). Hva er danning? Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/hva-er-danning/428549>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal
- Lesesenteret. (2017, 20. desember). Hvordan gjennomføre litterære samtaler? Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85667&categoryID=13435>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Opplæringsloven. (1998). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Hentet 29.04.19 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Rosenblatt, M. L. (1994). *The reader the text the poem. The transactional theory of the literary work*.
- Selj, E. (2017). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (2. utg.), (s. 13 – 43). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag
- Undervisningsdepartementet, K.-o. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#131>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 10. september). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Dybdelering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Høring - læreplaner i norsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347>
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (red). *Kultur møte i tekster. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. (s. 15-27). Berge: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (red). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Den litterære samtalen i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan den litterære samtale fungerer i norsktimen. Skrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I bacheloroppgaven vil jeg se på den litterære samtalen i norskfaget. Dette vil jeg gjøre ved å se på hva de ulike læreplanene sier om den litterære samtale. I 2016 var regjeringen i gang med å fornye fagene i skolen. Utdanningsdirektoratet samlet over 100 lærere og fagfolk, og har sammen utarbeidet kjerneelementer i hvert fag. Hvordan forekommer den litterære samtalen i norskfaget i den nye læreplanen kontra den som er nå, og hvordan forholder man seg til dette som lærer?

Den nye læreplanen medfører endringer som vil få konsekvenser for lærerens undervisning i faget. Læreplanen trer i kraft høsten 2020, og vil dermed være gjeldende når jeg selv skal ut i skolen å undervise. Formålet med denne bacheloroppgaven er å undersøke hvordan læreplanene omhandler den litterære samtale og hvordan noen lærere velger å gjøre dette i praksis. Ved det foreslåtte utkastet som utgangspunkt, er oppgavens problemstilling følgende:

Hvordan skape en meningsfull litterær samtale?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Høgskulen på Vestlandet / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning ved førsteamanuensis Eldar Heide.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min undersøkelse ønsker jeg å ha med synspunkter fra erfarne lærere med god kompetanse innenfor norskdidaktikk. I tillegg til deg er det tre andre lærere som også får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta, innebærer det at du er med på et muntlig individuelt intervju. Her ønsker jeg å høre dine synspunkter rundt den litterære samtalen og hvordan du velger å bruke denne inn mot norskfaget. Gjennom en semistrukturert intervjuguide, vil du få mulighet til å komme med utfyllende og komplekse svar, samt dele av egne erfaringer. Intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. Du vil i min bacheloroppgave bli kun omtalt som lærer på barneskole/ungdomsskole. Du vil derfor ikke bli identifisert med navn i prosjektet. For å unngå misforståelser og sikre at det jeg skriver stemmer, vil jeg i etterkant av intervjuet transkribere og sende tilbake til deg for godkjenning og eventuell korrigerings. Intervjuet vil ikke ta mer enn 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og dersom du ønsker kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å ikke delta, eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi har avsluttet forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 3. juni 2019, og lydopptaket vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Eldar Heide, tlf. 4860 76 28
- Vårt personverntilbud: Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger ved HVL, epost personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvernombudet@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Den litterære samtale i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Intervjuguide

1. Hvordan vil du forklare hva en litterær samtale er?
2. Hva mener du er viktig å tenke på når det kommer til den litterære samtalen?
3. Hvilke erfaringer har du med litterær samtale i klasserommet?
4. Hvilken type tekster fenger elevene mest? Hva er erfaringene dine her?
5. Hvordan arbeider din klasse med skjønnlitteratur?
6. Hvordan forholder du deg til det som står i læreplanen om litterær samtale?
7. Hvor viktig mener du den litterære samtalen er i norskfaget?
8. Hvor viktig føler du at din rolle er i denne typen samtale i klasserommet?
9. Klassemiljø? Erfaringer med dette?

