



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Skjønnlitteratur på ungdomstrinnet – en studie av lærernes valg av litteratur

Kandidatnummer: 189

Navn på bachelorprogrammet: GUPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program:

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Kjartan Sørland

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 9599

Abstract

This thesis is a study about four teachers' reflections about fiction literature in lower secondary school. I called it *Fiction literature in lower secondary school – a study of teachers' choice of literature*, and my topic question is: *How do a selection of teachers in lower secondary school reflect around the choice of fiction literature to Norwegian classes?* After the learning objectives were renewed in 2006, the teachers' learning methods became freer. The teachers get to choose what literature and methods they want to use in the teaching of Norwegian. I wanted to see how the teachers use fiction literature in their classes. I conducted a qualitative interview to get thorough reflections from the teachers.

To summarize, the teachers use a lot of fiction literature in the Norwegians classes, despite their freedom in methods. The fiction literature helps students to learn about life, reading, writing and reading literature gives pleasure. Despite the freedom, some of the teachers would like to have a literary canon, where they have to use certain texts. I also examined how the teachers use the literary conversations in the classroom.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVENS TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING	1
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	2
2. TEORI	3
2.1 HVA ER SKJØNNLITTERATUR	3
2.2 FORMÅLET MED SKJØNNLITTERATUR	3
2.1.1 LIVSMESTRING	4
2.1.2 LESEFERDIGHETER	4
2.1.3 LESEGLEDE	4
2.2 HVA SIER LÆREPLANEN?	5
2.3 METODEFRIHET	6
2.3.1 VALG AV TEKSTER	6
2.4 DEN LITTERÆRE SAMTALEN	7
2.5 OPPSUMMERING	8
3. METODE	9
3.1 INTERVJU SOM METODEVALG	9
3.2 VALG AV STED OG INFORMANTER	10
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	11
3.4 KVALITETEN AV UNDERSØKELSEN	11
3.4.1 RELIABILITET	11
3.4.2 VALIDITET	12
4. PRESENTASJON AV FUNN	13
4.1 HVA LESER SKOLENE?	13
4.1.1 MENGDEN SKJØNNLITTERATUR	13
4.1.2 FOKUSOMRÅDER	13
4.1.3 UTVALGTE TEKSTER	14
4.1.4 ELEVFOKuset	15
4.2 METODEFRIHET	16
4.2.1 ØNSKET OM EN LITTERÆR KANON	16
4.2.2 SAMARBEID MELLOM LÆRERNE	16
4.5 DEN LITTERÆRE SAMTALEN	17
4.5.1 METODER	17
4.5.2 LÆRERENS Plass I KLASSEROMMET	17
4.5.3 ELEVENs Plass I KLASSEROMMET	18
5. DRØFTING	19
5.1 SKJØNNLITTERATUR PÅ UNGDOMSTRINNET	19
5.1.1 FORMÅL	19
5.1.2 UTVALGTE TEKSTER	20
5.2 LÆRERENS METODEFRIHET	21
5.2.1 LITTERÆR KANON	22
5.2.2 TRADISJONER OG VANER	22
5.3 DEN LITTERÆRE SAMTALEN	23

6. OPPSUMMERING	25
7. REFERANSELISTE	26
8. VEDLEGG	29
8.1 VEDLEGG 1 – GODKJENNING AV NSD	29
8.2 VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	30

1. Innledning

Da Kunnskapsløftet kom i 2006 forsvant listene over verk og forfattere fra norskplanen, og i kompetansemålene som gjelder i dag, står det ingen konkrete mål som omhandler skjønnlitteratur. Metodefriheten ble en viktig del av læreplanen, fordi det ble opp til hver enkelt lærer å velge hvilke undervisningsmetoder som skulle brukes. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å se nærmere på lærernes refleksjoner rundt valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

1.1 Bakgrunn for oppgavens tema

I løpet av mine tre år på Høgskolen på Vestlandet, har jeg opplevd tre forskjellige praksisperioder på ungdomstrinnet. I alle tre periodene har jeg jobbet med skjønnlitteratur. Av dette har jeg sett ulike måter å praktisere arbeid med skjønnlitteratur på, og fikk tidlig et innblikk i at det er stor variasjon i hvordan lærere jobber med skjønnlitteratur. Jeg valgte derfor å følge opp dette i denne oppgaven ved å forske på lærerens refleksjoner rundt valg av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Tittelen til denne oppgaven er som følger: *Skjønnlitteratur på ungdomstrinnet – en studie av lærernes valg av litteratur*. Med denne oppgaven ønsker jeg å få et større innblikk i læreres tanker og refleksjoner omkring skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. I løpet av praksisperiodene har jeg fått et lite innblikk, og ønsker derfor å øke forståelsen for hvordan lærere arbeider innenfor dette feltet ved å vie denne oppgaven til å forske på lærernes valg av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

1.2 Problemstilling

Hvordan reflekterer et utvalg lærere på ungdomstrinnet rundt valg av skjønnlitterære tekster til norskundervisningen?

Grunnen til at jeg har valgt denne problemstillingen er at jeg ønsker en større forståelse for hvordan lærere reflekterer rundt og arbeider med skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Jeg har valgt å fokusere på ulike tema. Et av disse er å se på hvordan metodefriheten styrer lærerne i valg av skjønnlitteratur. Et annet mål er å finne ut hva slags skjønnlitteratur skolene leser. Jeg vil også få mer kunnskap om lærernes refleksjoner rundt den litterære samtalen, for å få en større forståelse av hvordan de jobber rundt litteraturen som blir lest.

Ved å jobbe med denne problemstillingen, har jeg ikke mål om å nå et konkret svar, men å få en bedre forståelse for hvordan lærere på ungdomstrinnet reflekterer rundt skjønnlitteratur i norskundervisningen. Målet med oppgaven er at jeg skal gå inn i lærerrollen med større forståelse og kunnskap om hvordan man kan praktisere bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. I dette kapitlet har jeg tatt for meg oppgavens bakgrunn, problemstilling og struktur. Neste kapittel består av det teoretiske grunnlaget for oppgaven, hvor jeg belyser relevant teori for funn og resultat. I kapittel tre har jeg gjort rede for metoden jeg har brukt i denne forskningsoppgaven. Det fjerde kapitlet består av en presentasjon av funnene fra undersøkelsen. Etter intervjuene var gjennomført transkriberte jeg disse, og har under *presentasjon av funn* sammenfattet resultatene til en tekst, bestående av sitater fra transkriberingen. Disse resultatene vil bli brukt til å drøftes opp mot teori og mine egne refleksjoner i kapittel fem. I det sjette kapitlet kommer en oppsummering av oppgaven, der jeg oppsummerer hva jeg har gjort, og lært av denne oppgaven.

2. Teori

2.1 Hva er skjønnlitteratur

Å definere begrepet skjønnlitteratur er vanskelig. I grunnskolen lærer vi at sakprosa er tekster som er sanne, mens skjønnlitteratur er tekster som er påfunnet. Dette er en uklar definisjon, blant annet fordi vi ofte finner en blanding mellom disse. Hvilken kategori plasserer man en tekst som er basert på en virkelig hendelse, men med fiktive personer? Er historien om Shmuel og Bruno i *Gutten i den stripete pysjamasen* en sakprosa tekst fordi den er basert på ekte hendelser, eller er det en skjønnlitterær tekst fordi den består av fiktive navn og personer? Johan L. Tønnesson skiller sakprosa og skjønnlitteratur ved å knytte de til deres forhold til virkeligheten (2012, s. 17). Det innebærer at sakprosa har et direkte forhold til virkeligheten, mens skjønnlitteraturen har et indirekte forhold til virkeligheten. Han sier at dersom en tekst skal kunne plasseres under sakprosa må opplysningene kunne dokumenteres. Dette trenger ikke å gjøres i skjønnlitterære tekster, da disse er basert på fiksjon (Tønnesson, 2012, s. 15).

Det finnes flere definisjoner på hva som skiller sakprosa fra skjønnlitteratur. Astrid Roe avgrensar skjønnlitteratur til at tekstene som regel forteller en historie. Her vil forfatterne bruke metaforer og språklige bilder som gir leserne ulike assosiasjoner. Hun mener at skjønnlitteratur appellerer mer til følelser og fantasi i forhold til fagtekster, og det er leseren som må tolke innholdet og fylle tekstens tomme plasser (2014, s. 63).

2.2 Formålet med skjønnlitteratur

Å gjøre rede for formålet med skjønnlitteratur er vanskelig, fordi det er viktig på mange områder. Skolens overordnede mål står i læreplanen, og i den generelle delen står det:

”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.”
(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2).

Å bruke skjønnlitteratur i opplæringen bidrar til å nå dette målet. Som Skaftun sier egner skjønnlitteratur seg til å øve seg til livet. Skjønnlitteratur er en samling av andres livserfaringer, og inneholder tema som alle kan kjenne seg igjen i. Det setter lys på situasjoner som vi kan komme i, og er på den måten med på å bidra til skolens langsiktige dannelses mål (Skaftun, 2009, s. 17). For å begrunne skjønnlitteraturens formål finnes det altså mange viktige argumenter, men i denne oppgaven har jeg valgt å avgrense formålene til tre: livsmestring, lesekompetanse og leseglede.

2.1.1 Livsmestring

Noen forskere mener at vi blir mer empatiske, og får en større forståelse for andre og andres levemåte ved å lese skjønnlitteratur (Bjørnstad, 2016). I sitatet fra forrige avsnitt står det i generell del av læreplanen at skolen skal bidra til å gi barn og unge kunnskap til å møte livets oppgaver, og de skal kunne ta hånd om både seg selv og sitt liv men også andres (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2).

Ifølge Skaftun egner skjønnlitterære tekster seg til skolens arbeid med målet om danning fordi skolen skal være et øvingsrom for livet. ”Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet” (Skaftun, 2009, s. 17). Med andre ord er skjønnlitteratur en god kilde til metoder for hvordan vi kan øve oss til livet.

2.1.2 Leseferdigheter

En av hovedgrunnene til at det er viktig å lese mye på skolen er at elevene skal oppnå leseferdigheter. Lesing er en av de grunnleggende kompetansemålene i læreplanen. Som grunnleggende ferdigheter i lesing i norsk er målet at elevene skal ”få innsikt, finne informasjon, forstå, forholde seg kritisk og selvstendig til, tolke, reflektere over og vurdere” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). For å oppnå dette skal de lese et ”bredt utvalg sjangre fra nåtid og fortid på skjerm og papir” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5).

Flere av kompetansemålene i norsk fra læreplanen gjelder også lesekompetanse. Elever skal både ha kunnskap om ulike sjangre, og de skal kunne gjøre rede for ulike tema i samtidstekster og klassiske tekster i norsk litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Til tross for at lesing er en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag, har norsk et ansvar for å sørge for at elevene oppnår blant annet sjangerkompetanse og litteraturkompetanse.

2.1.3 Leseglede

Det siste formålet jeg har valgt å gå inn på er les glede. Ett av skolens viktigste mål er å utvikle leselyst hos elevene. Som nevnt er det mange fordeler ved å lese litteratur, og dermed er det viktig at skolen åpner for dører for elevene. Ifølge Jeffrey D. Wilhelm forbinder elever ofte lesing med å analysere og tolke tekster. Han skriver: ”Det er ikke snakk om å skape sin

egen mening, men å finne fram til meningen i teksten” (Wilhelm, referert i Hennig (2010, s. 120-121). For å snu på dette er det viktig at læreren har høy kompetanse innen litteratur. For at elevene skal oppleve en tekst som interessant, må undervisningen legge til rette for å lese bøker der elever kan gjenkjenne tematikken fra virkeligheten. Det må være tekster som elevene kan relatere seg til. Lærere må holde seg oppdatert på ny litteratur som egner seg for den gitte målgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7).

For å forsikre seg om at alle opplever leseglede må man også presentere et stort mangfold av bøker til elevene. Både for å sørge for at alle finner noe de interesserer seg for, men også for å følge utviklingen til elevene (lesesenteret, 2016). Til slutt er det viktig å sette av tid til å lese. Ofte trenger elevene å lese litteratur uten at det skal bli vurdert. Kun lese for leseleden sin skyld (Hennig, 2010, s.121).

2.2 Hva sier læreplanen?

Læreplanen gir en oversikt over hva elevene skal lære i løpet av skolegangen. Den består av ulike læreplanmål, og på mellomtrinnet er det mål som skal være nådd etter 7.trinn og 10.trinn. Formålet med norsk på ungdomstrinnet er blant annet at elevene skal være orientert i mangfoldet av tekster, og de skal gi rom for opplevelse og refleksjon. Det står også at elevene i løpet av opplæringen skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Dersom vi går inn på kompetansemålene etter 10.trinn står det at elevene skal kunne skriftlig og muntlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Her står det ingen konkrete mål om at elevene skal lese skjønnlitterære tekster. Elevene skal blant annet kunne å lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre, gjenkjenne ulike virkemidler, presentere tema i både samtidstekster og klassiske tekster og fordype seg i to selvvalgte evner, med utgangspunkt i forfatter, et litterært emne eller språklig emne. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). I og med at det står i formålet at elevene skal lese skjønnlitterære tekster er dette noe læreren må ha fokus på. Om læreren velger å bruke skjønnlitterære tekster for å nå kompetansemålene er opp til læreren selv, men etter grunnskolen skal alle elever ha lest skjønnlitteratur.

2.3 Metodefrihet

En av Kunnskapsløftets implikasjon er lærerens frihet til å velge undervisningsmetoder med utgangspunkt i læreplanmålene. Grunnen til at dette kom med Kunnskapsløftet kan begrunnes med anerkjennelse av lærernes profesjonelle skjønn. Flere lærere ser på dette som en fordel, og en nødvendighet for å være en god lærer. Med metodefriheten kan lærere tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs behov. Andre lærere ser på dette som vanskelig, da omfanget av kompetansemålene i læreplanen, samtidig som at kravene til hva elevene skal lære øker, noe som bidrar til å innskrenke metodefriheten (Dahl, T. m.fl., 2015, s. 191.) Det er med andre ord ulike meninger om lærernes metodefrihet, og om det burde være helt åpent eller noen retningslinjer som man vet fungerer for alle.

Under den overordnede delen av læreplanen står det hvordan skolen og lærerne skal legge til rette for læring og utvikling for hver enkelt elev, samtidig som at vi skal stimulere motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Det står også at lærere skal utvise skjønn når de vurderer elevenes læring. Det innebærer at læreren har et ansvar i å utforske hvordan elevene lærer best, og at vedkommende må jobbe deretter. Alle elever har krav på og rett til undervisning tilpasset sitt nivå, og det er læreren som skal sørge for at dette målet blir oppnådd. Alle målene for hva elevene skal oppnå i løpet av skolegangen er satt i læreplanen, men kan læreren velge fritt hvordan han/hun vil nå disse målene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.17).

2.3.1 Valg av tekster

Metodefriheten kommer også til syne i valg av tekster. En av de store forskjellene i norsk fra L97 til LK06 var at hvilke tekster som skulle leses på ungdomstrinnet ble opp til hver enkelt lærer. I L97 i faget norsk, står det under hovedmoment for 8-10. klasse at elevene skulle lese tekster av forfattere som Petter Dass, Ludvig Holberg og de skulle arbeide med eventyrene fra Asbjørnsen og Moe (Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 125). Da den nye læreplanen kom i 2006 forsvant forfatternavnene og verkene fra læreplanen, og lærerne står fritt til å velge tekster. Læreplanmålene som gjelder i dag forteller hva elevene skal kunne etter grunnskolen, men ikke hvordan målene oppnås. Ett av læreplanmålene etter 10.trinn er at elevene skal: ”presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Hvordan lærerne går fram for å oppnå dette målet er valgfritt.

2.4 Den litterære samtalen

En av de mest sentrale måtene å tilnærme seg litteraturen som blir lest på skolen er gjennom den litterære samtalen. Det innebærer at vi samtaler om litteratur innenfor fastsatte rammer. Altså finnes det ulike metoder til å snakke om litteratur. Hennig mener det er viktig at elevene snakker sammen om det de leser:

”Hvis du har vært på kino og sett en god og gjerne opprivende film, har du ikke lyst til å gå alene hjem. Du har lyst til å sette deg på nærmeste kafé og snakke med noen om filmen. Det samme gjelder når vi har lest en god og engasjerende bok.”

(Hennig, 2010, s. 174).

Som Hennig sier er det viktig at elevene snakker om det de leser, og klasserommet gir mange muligheter til samtale. I klasserommet er det mange ulike elever med ulike oppfatninger og erfaringer av en bok, og det gir rom til å samle disse til en felles opplevelse. Barn liker å snakke om bøker som de har blitt lest for, eller som de har lest selv. Gjennom å ha en samtale om dette, vil barn gå dypere inn i leseerfaringen de har gjort, samtidig for at de får gitt uttrykk for opplevelsen de har hatt (Hennig, 2010, s. 175).

For å få en god litterær samtale er det viktig at læreren har kunnskap om hvordan man kan oppnå nettopp det. Læreren må ha kunnskap om elevenes forutsetninger, interesser og forkunnskaper, samtidig som at han/hun må vite hvilke lesestrategier som fungerer godt. Viktigst av alt er å kunne motivere elevene. Ved å oppnå motivasjon må læreren ha god tekstkompetanse og god analytisk kompetanse (Hennig, 2010, s. 177). Målet er at samtalen etterhvert skal bli mer elevstyrt enn lærerstyrt. Læreren skal til slutt være en deltaker på samme nivå som elevene. Hennig viser til flere måter læreren gradvis blir mer ”usynlig” i samtalen. Det er viktig at lærerens innspill ikke kontrollerer retningen på samtalen, men lærer elevene hvordan de kan etablere en samtaleform der de styrer selv. Han skiller også mellom to ulike typer spørsmål som læreren bør benytte. Først er autentiske spørsmål, som vil si spørsmål der læreren ikke har et svar, men ønsker å høre elevenes tolkninger. En slik metode å stille seg til elevenes litteraturopplevelser skaper en meningsfull og pågående samtale. Det andre er spørsmål som går på å få elevene til å grunngi, utdype eller forklare det de sier (2010, s. 185).

Når det gjelder å få elevene i aktivitet er det viktig å ha et trygt klassemiljø. Det må være åpent for at diskusjon kan finne sted. For å oppnå dette bør læreren ifølge Hennig først sette elevene i en liten gruppe som de skal jobbe i over en lengre periode. Denne gruppen bør være av varierte elever, slik at de som ikke liker å snakke høyt i større grupper kommer

sammen med elever som er komfortable med det. At det elevene sier blir tatt alvorlig er også viktig. Læreren skal virke som en modell på hvordan samtalen skal foregå. Vedkommende må svare på alle henvendelser på en ordentlig, inviterende måte (Hennig, 2010, s. 177-178).

Målet med den litterære samtalen er å lære om seg selv, om andre og om litteraturen. Ved å jobbe med den litterære samtalen lærer elevene hvordan de skal snakke om en tekst, og hvordan de kan knytte tekster til sitt virkelige liv. De lærer også hvordan de skal forholde seg til andres tolkninger og opplevelser av en tekst. Som Hennig sier gjør den litterære samtalen oss til bedre tenkere, og den hjelper oss med å forstå mangfoldigheten ved situasjoner, og dermed utvider horisonten vår (2010, s. 197).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet jeg tatt for meg teori som underbygger problemstillingen min, som handler om hvordan lærere reflekterer rundt valg og bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Det teoretiske grunnlaget er bygget på intervjuet jeg foretok med lærerne, og vil derfor være relevant for videre lesning. For å kunne forske på skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet, er det viktig at man er klar over skjønnlitteraturens plass i skolen.

3. Metode

Forskning handler om å undersøke og sammenfatte erfaringer som vi opplever sammen til ny kunnskap. Formålet med denne oppgaven er å få et større innblikk i hvordan lærere reflekterer rundt valg og bruk av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. For å oppnå mer kunnskap på dette området måtte jeg ut i skolen og intervjuere lærere på ungdomstrinnet. I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. I og med at jeg ønsket lærernes refleksjoner valgte jeg å benytte kvalitativ metode. Kvalitativ metode er mer fleksibel enn kvantitativ. Den gir rom for refleksjon og spontanitet, og deltakeren får mulighet til å besvare utfyllende og detaljert, i motsetning til kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16-17).

I et forskningsprosjekt er det viktig å tenke på de etiske hensynene man skal følge. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har satt sammen tre typer retningslinjer som omhandler hvilke hensyn en forsker må ta stilling til: ”(1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Før intervjuene ble satt i gang måtte informantene signere et dokument. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuet for så å transkribere det. Med lydopptak og signering ble det grunnlag for å måtte søke til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NSD sto derfor for dokumentet som informantene signerte, og her er de tre retningslinjene til NESH inkludert. Informantene ble blant annet informert om deres rett til frivillig deltakelse og rett til personvern. På dokumentet sto også kontaktinformasjon til både meg, veileder, utdanningsinstitusjon og NSD, som de benytter dersom det blir spørsmål i etterkant.

3.1 Intervju som metodevalg

Som nevnt valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt intervju til mitt forskningsprosjekt. Ifølge Kvale og Brinkmann er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved informantens dagligliv fra deres perspektiv (2009, s. 42). Ved å velge denne metoden ble refleksjonene til lærerne mer utdypet, og de fikk større frihet til å reflektere rundt spørsmålene jeg stilte. Det er også variasjon i hvilken grad intervjuene er strukturerte. Christoffersen og Johannessen deler intervjuets struktur inn i fire: ustrukturert, semistrukturert, strukturert, og strukturert intervju med faste svaralternativ (2012, s. 78). I min oppgave fant jeg det mest naturlig å gå for et semistrukturert intervju. Det vil si at intervjuet hadde en overordnet

intervjuguide som sto som utgangspunkt for intervjuet, men det ga rom for tilleggsspørsmål, utdypningsspørsmål og det var åpent for å kunne gå utenom tema. Det ble mer en samtale enn et intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). På den måten sto lærerne mer fritt til å uttrykke seg i forhold til hva et spørreskjema eller skriftlig intervju ville gjort.

Intervjuet besto av 18 spørsmål, der de tre første var innledende spørsmål om læreren. Spørsmålene som ble stilt var om blant annet arbeidserfaring og nåværende elevgruppe. Videre delte jeg intervjuet inn i fire temaer: valg av skjønnlitterære tekster, utgangspunkt i læreplanene, utvalgte tekster og den litterære samtalen. Ved å dele intervjuet inn i disse bolkene ble de områdene jeg ønsket å forske på dekket. I og med at jeg lagde intervjuguiden nokså tidlig skjønnte jeg i etterkant at noen av spørsmålene under bolken *utgangspunkt i læreplanene* ble vanskelig å bruke i denne oppgaven. Grunnen er at fokuset under denne kategorien var fornyelsen som skal komme i 2020. Jeg hadde blant annet et spørsmål som handler om skjønnlitteratur i de tverrfaglige temaene som skal komme på den nye læreplanen. I og med at læreplanen ikke er satt, har den allerede forandret seg siden jeg intervjuet lærerne. Spørsmålene ligger fortsatt vedlagt i vedlegg 2, men vil ikke ha fokus i denne oppgaven.

3.2 Valg av sted og informanter

Ett av kjennetegnene til et kvalitativt intervju er å intervju færre personer, som deler mye informasjon. En forsker må også tenke over hvilken målgruppe og hvilke kriterier informantene må ha for å få samlet nødvendige data (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49-50). I min oppgave valgte jeg å intervju fire lærere på to ulike skoler. For å forsikre meg om at jeg ville få skoler med forskjellig miljø og tradisjoner, valgte jeg en skole på Østlandet og en på Vestlandet. Ingenting vil kunne sammenlignes, da det er ulik kommune og fylke, samtidig som at det ble en byskole og en bygdeskole. Ett av kravene til sted var at det måtte være på en ungdomsskole, da oppgaven min handler om refleksjoner på ungdomstrinnet.

I valg av informanter/lærere satte jeg ingen spesielle krav bortsett fra at de skulle ha noe erfaring med skjønnlitteratur i norsk på ungdomstrinnet. Resultatet av dette ble lærere med ulik arbeidserfaring. Variasjonen med arbeidserfaring ble 14 år, da den ene læreren hadde jobbet i tre år, mens den andre hadde jobbet som lærer i 17 år. Alle lærerne hadde likevel minst to års erfaring med norsk, noe som er relevant og viktig for oppgaven. Det ble intervjuet en lærer på åttende trinn, to på niende og en i tiende. Før vi satte i gang fikk lærerne et par minutter til å lese gjennom intervjuet, slik at de hadde en tanke om hvor jeg ville med spørsmålene før innspillingen begynte, og de kunne stille spørsmål dersom noe var uklart.

3.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Dette gjorde at intervjuet fikk en naturlig gang da vi var på lærernes kjente område. Intervjuet begynner med å snakke om deres erfaring og klasse. Ved å gjøre dette fikk intervjuet en naturlig start, samtidig som at jeg fikk et lite innblikk i lærerens hverdag. Videre stilte jeg spørsmålene jeg hadde satt opp, men intervjuet ble mer som en samtale. Det ble en dialog mellom meg og lærer.

Med 18 spørsmål i varierende lengde var det vanskelig å forutse hvor lang tid intervjuene ville ta, men jeg regnet med at de endte på omtrent 30 minutter. Resultatet ble to intervju på 20 min og to på 23. Til tross for jevn tid ble resultatene ulike. Noen hadde mye å snakke om, og holdt det jevnt gjennom hele intervjuet, mens andre brukte flere tenkepauser og sa dermed mindre. Dette ser vi på transkriberingen av intervjuet. Det ene intervjuet endte med 2798 ord, mens det andre 5026 ord. Tidsforskjellen på disse intervjuene var tre minutter. I avslutningen fikk alle lærerne mulighet til å legge til noe dersom de følte noe manglet, men alle virket å være fornøyd med det de hadde sagt og presentert i løpet av intervjuet.

3.4 Kvaliteten av undersøkelsen

Å analysere intervju er en hermeneutisk prosess, som vil si at innholdet i intervjuene tolkes ut av helheten. Formålet er å oppnå en allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2009, s.73). I mitt prosjekt der jeg intervjuer fire lærere er derfor hermeneutikken viktig. Jeg skal tolke og analysere det lærerne har sagt, og her ligger en risiko for at jeg kan tolke feil. Dette er en av faktorene som kan påvirke kvaliteten av undersøkelsen. Det er flere faktorer som kan påvirke kvaliteten av undersøkelsen, og videre vil jeg derfor se litt på hva som kan være mulige feilkilder med fokus på intervjuets reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om intervjuets troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 211). Det er flere faktorer som spiller inn på om resultatet er pålitelig. Lærerne kan si noe i intervjuet, men praktisere annerledes i virkeligheten. De fleste skoler har ofte en plan om hvordan de skal jobbe med skjønnlitteratur i løpet av en periode, og det kan være at informanten snakker med utgangspunkt i disse under intervjuet. Hvordan dette praktiseres i klasserommet er vanskelig for meg å vite uten å observere. I og med at jeg var i praksis på ene skolen der jeg intervjuet lærere, så fikk jeg observert noe.

For å forsterke reliabiliteten spurte jeg på slutten av intervjuet om lærerne ville tilføye eller endre noe, eller om de følte noe ble framstilt på en annen måte enn de ønsket. En svakhet for reliabiliteten er å bruke semistrukturert intervju, da det gjorde at tilleggsspørsmålene ble litt ulike for hver gang. I og med at det er lærernes refleksjoner jeg er ute etter, er det likevel viktig at de fikk styre samtalen dit de ønsket.

3.4.2 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser handler om troverdighet og gyldighet, og i hvilken grad man kan undersøke det man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). I min oppgave er det vanskelig å forsterke validiteten, på grunn av at jeg gjennomførte intervju med lydinnspilling. Det er ingen mulighet for at leserne kan kvalitetssjekke mine funn, i og med at den opprinnelige kilden ikke er vedlagt. Et alternativ er å legge transkriberingen som vedlegg til oppgaven. Med tanke på hvor mange sider det ble til sammen har jeg i stedet valgt å bruke sitater fra intervjuet under *presentasjon av funn*. På den måten forsterker jeg validiteten, ved å legge ved direkte sitater fra lærerne. Likevel ser jeg en svakhet med dette, i og med at jeg skal tolke disse sitatene/funnene. Her står jeg i fare for å tolke feil. Dette er en risiko alle hermeneutiske prosesser bringer.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet har jeg valgt å bruke pseudonymene Magnus, Ola, Marie og Ane for å representere informantene. Magnus har jobbet som lærer i 17 år med norsk i 16 av de 17 årene. Han er i dag kontaktlærer i 10.klasse. Ola har vært lærer i 12 år og jobber på samme skole. Han har undervist i norsk i fem-seks år, og er nå kontaktlærer på 8.trinn. På den andre skolen jobber Marie og Ane. Marie er nyutdannet og jobber på 9. trinn. Hun er ute i jobb på tredje året og har undervist norsk i to år. Ane har jobbet siden 2010, men grunnet to fødselspermisjoner har hun jobbet som lærer i syv år. Hun har undervist i norsk siden hun begynte å jobbe som lærer. I dag er hun kontaktlærer i en 9.klasse.

Hovedfokuset i dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan lærere reflekterer rundt valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Dette utgjør hovedfokuset i intervjuet.

4.1 Hva leser skolene?

4.1.1 Mengden skjønnlitteratur

På skole nr. 1 leses mye på hvert trinn, spesielt romaner og noveller. I år har alle elevene på 10.trinn lest *Hodejegerne* av Jo Nesbø, for sjuende år på rad. 8. trinn har blant annet en lesekonkurransedag der det har vært om å gjøre og lese så mye som mulig. Begge lærerne benytter seg av mye skjønnlitteratur i undervisning om sjangre og litteraturhistorie.

På skolen til Marie og Ane varierer det i større grad mellom lærerne. Marie og Ane jobber på samme trinn, men til tross for dette arbeider de ulikt. Ane har en fast spalte, der hun plasserer en ugle på timeplanen tre ganger i uka. Ugla symboliserer en leseøkt på 20 minutter. Dette kommer i tillegg til annen undervisning, som å lese ulike sjangre. Marie var mindre konkret i refleksjonene rundt mengden skjønnlitteratur. Noen elever leser flere bøker på en uke, mens andre sliter med lesing og bruker lang tid på en bok. Noen elever leser også blader fremfor bøker. Marie konkretiserer ikke tiden elevene får til å lese på egenhånd, men sier at de prøver å prioritere det så ofte som mulig. Felles for trinnet er at de har felles prosjekter knyttet til lesing. I høst skulle de blant annet sammenligne to litterære bøker.

4.1.2 Fokusområder

I spørsmål om hvilke fokusområder lærerne har når de velger skjønnlitteratur, svarte alle det samme: de har en blanding mellom å lese for å lære og leselyst. Ane forteller at hun gjennom ugla på timeplanen fokuserer på leseglede, men at elevene samtidig får mye gratis trening i

blant annet ordforråd og setningsoppbygging. Når de leser skjønnlitteratur i forbindelse med sjangerlæring går det mer på å lese for å lære. Ola og Magnus forteller også at de ønsker at elevene skal finne leseglede, til tross for at det til tider blir mye lesing av tekster for å oppnå kunnskap innen for eksempel sjangre eller litteraturhistorie.

4.1.3 Utvalgte tekster

Innledningsvis spurte jeg om det er stor variasjon i tekstene som blir lest, og om hva de eventuelt leser mest av. Resultatet er at alle lærerne mente de hadde god variasjon i hvilke skjønnlitterære tekster som ble lest. Magnus forteller at de har en fastsatt plan over hvilket trinn som skal lese hva slags litteratur, samtidig som at klassene leser en roman på hvert trinn, som kategoriseres som samtidslitteratur.

”(...). (...). Når det gjelder variasjon av voksenlitteratur og ungdomslitteratur så føler jeg at det er en stor variasjon der, eehm, ja vi leser litt av hvert. Også har vi deltatt i en slik her aksjon tekst, egentlig hvert år. Og det er jo ei bok med utdrag fra nylig utgitte ungdomsromaner. (...). (...). (...). Og det er jo med på, eller grunnen til at vi leser det er jo for også fremme leseglede littegrann da, også vise elevene hva som er utgitt i dag, og som kan passe for de”

(Magnus, skole 1).

Dette gjør at elevene enkelt får tilgang til det som blir utgitt i dag, og som er interessant for dem. Ola syns elevtekster er god skjønnlitteratur, spesielt i arbeid med sjangrer. Elever er flinke til å bruke virkemidler og andre kjennetegn. Forfattere skjuler dette ofte for å heve teksten, noe som gjør det vanskeligere for elevene å se. Erfaringsmessig syns Ola det fungerer best å begynne på et lavt nivå, for så å jobbe seg oppover med mer avanserte tekster.

Ane forteller at hun ofte bruker om igjen noveller, på grunn av deres tydelige sjangertrekk. *Karen* av Alexander Kielland blir alltid brukt, samtidig som hun viser til noen nyere noveller.

”Vi har, det er jo en novelle som heter ”Kniv”, som bygger opp spenningen, eller den der ”Jeg står her og skal slå opp med ei jente”. Der også er det veldig sånn, der er det mye sånn indre handling, og det prøver vi å øve elevene til å få til, da. At de ikke bare skriver ytre handling hele tiden, men faktisk at det kan finnes en del spenning i det som skjer inne i hodet og inne i tankene til personen som er i novellen også”

(Ane, skole 2)

Marie nevner ingen konkrete tekster, men forteller at lærerne på trinnet har en felles ”bank” der de samler tekster de synes er bra. Hun nevner også at tekstene bør ha tydelige sjangertrekk og er lette å analysere.

Alle lærerne er enige om at det er viktig å finne skjønnlitteratur som elevene interesserer seg for. Erfaringsmessig forteller de at elevene liker best å lese tekster som de kjenner seg igjen i, og som de kan relatere seg til.

4.1.4 Elevfokuset

I spørsmål om lærerne fokuserer på elevmangfoldet i klassen i valg av skjønnlitteratur, svarer alle det samme: de kjører flere felles bøker og tekster til elevene. Lærerne sier at de prøver å finne litteratur der alle elever finner noe de interesserer seg for. Magnus sier at de tilpasser skjønnlitteraturen til klassens nivå, slik at de lengste tekstene vil kunne tilpasses til hver enkelt elev. På skole nr. 2 sier Marie og Ane det samme. De ønsker i størst mulig grad å opprettholde elevenes leseglede, også i timene. På spørsmål om elevene får lese det de selv ønsker, svarer Marie:

”Der prøver vi stort sett på trinnet å legge opp til at de skal få velge mest mulig selv, i hvert fall på lengre tekster. Kortere eksempeltekster er det litt mer, hehe, der velger vi ut noe som vi synes er gode eksempler.”

(Marie, skole 2)

Anes elever får jobbe mye med egenvalgt bok, på grunn av fast spalte tre ganger i uka. Denne metoden fungerer fint for Ane sin klasse. Da jeg spurte Ola om elevene hans får lese noe av det de selv ønsker, svarte han at det varierte:

”(…) Men vi har litt, hvert fall jeg har litt inntrykk av at hvis en elev får velge bok selv, så leser en kanskje 10 sider da, også er det kjedelig. (...) De lar liksom ikke bøkene få en sjanse, fordi det skal helst være action fra første linje, så det er det som er litt bakdelen ved at det blir mye bytting av bøker når de får velge selv. Mens hvis vi har ei fastsatt bok, så må de gjennom. Og da, kanskje de ser når de kommer ut i boka, at ”njai, var kanskje ikke så ille allikevel” selv om kanskje starten er litt trå. Så ja, det er delt. For og i mot” (Ola, skole 1).

Senere i intervjuet forteller han om en opplevelse da elevene selv skulle få velge bok. En av de elevene som sliter i lesing, og som i utgangspunktet burde benyttet lydbok, valgte å lese en av de tykkeste bøkene på biblioteket i frykt for å skille seg ut. Dette fungerer med andre ord ganske ulikt i klassen til Ane i forhold til hos Ola.

Magnus forteller at hans elever i liten grad får velge hvilke bøker de skal lese. I høst hadde de et prosjekt der elevene fikk velge forfatter og tekst. Bortsett fra dette prosjektet er valg av skjønnlitteratur i stor grad lærerstyrt.

4.2 Metodefrihet

4.2.1 Ønsket om en litterær kanon

Ett av spørsmålene gikk ut på metodefriheten i valg av skjønnlitteratur, og om lærerne så på dette som en fordel eller ulempe. Et av tilleggsspørsmålene var om de kunne tenke seg en litterær kanon for ungdomstrinnet. Her var alle lærerne enige i at det ville vært fint å ha en samling litteratur som de kunne velge i, men at de også så det som en fordel at de kunne velge fritt. Dette med tanke på muligheten til å tilpasse utvalget til klassen. De forteller likevel at det i liten grad blir tilpasset felles litteratur for elevene, så å ha en felles kilde man kan søke litteratur i kunne fungert bra. Magnus forteller at det også hadde vært en fordel om alle elever leser det samme på ungdomsskolen, slik at alle går ut av grunnskolen med samme utgangspunkt innen litteratur. Han ser på det som en fordel for lærerne å ha et utvalg å gå etter. På den måten oppdateres de enkelt på ny skjønnlitteratur, samtidig som at elevene går gjennom de samme tekstene av eldre skjønnlitteratur.

4.2.2 Samarbeid mellom lærerne

Videre spurte jeg om samarbeidet på trinnet angående valg av skjønnlitteratur. Siden Marie og Ane jobber på samme trinn svarte de nokså likt angående samarbeid:

”Eh, vi samarbeider om nynorsk-bøkene. (...). Eh, ellers så er det samarbeid med bibliotekaren i forhold til hvilke bøker ønsker elevene å lese og hva hun eventuelt får tak i, hva skal være tilgjengelig i forhold til de temaene vi velger og hva vi tror at elevene har lyst til å lese, og hva de har lyst til å låne og sånn, da. (...). Og også i forhold til tentamen og sånn så samarbeider vi jo om det, da”

(Skole 2, Ane)

Magnus forteller at de har en plan for hva alle klassene skal gjennom på hvert trinn, som en felles skisse. Når det gjelder hvilke bøker og verk de leser samarbeider de til en viss grad. Ola forteller at de samarbeider om faste verk som kan dukke opp under eksamen, mens når det gjelder eksempletekster er det mer individuelt hva lærerne velger.

4.5 Den litterære samtalen

4.5.1 Metoder

Magnus forteller at den litterære samtalen har hatt stort fokus det siste året. Før klassen leser bruker han strategier som BISON-metode og tankekart. Underveis i lesingen benytter han seg mye av samtaler, og IGP-strategien. Etter at elevene har lest svarer de ofte på spørsmål, skriver sammendrag og prater om teksten. Ola forteller at de ofte har opplegg der klassen går gjennom overskrift, utdrag og felles tanker om teksten før de skal lese den. Etter at teksten er lest jobber de mest med spørsmål. Han har metoder som han bruker i blant, som BISON, å skrive nøkkelord underveis, tankekart, kolonnenotat og så videre.

Marie nevner et par konkrete metoder som hun bruker ofte:

”Pleier ofte å begynne med at de enten tenkeskriver eller snakker med læringspartner. Eh, med hva de tror det handler om, gjerne på skjønnlitterære tekster. (...). Ehm, eller så, etterpå så er det gjerne, eh, da jobber de ofte i par eller grupper. Snakker sammen, samarbeider gjerne om å finne sjangertrekk eller ting de la merke til. Hva var det som var morsomt her eller hva var det som var rart”.

(Marie, skole 2).

I blant får elevene også oppgaver underveis i lesingen, både skriftlig og muntlig. Spesielt når de velger egne bøker er dette oppgaver hun ofte bruker for å forsikre seg om at elevene leser. Ane forteller at læreboka ofte bruker BIO-blikk. Hun velger derfor å bruke dette, ved hjelp av tenkeskriving. Deretter lytter de på teksten sammen. Dette synes Ane fungerer fint, siden de kan stoppe opp underveis om nødvendig. Etter at teksten er lest liker Ane å jobbe med oppgaver eller tankekart. Andre ganger får elevene oppgaver underveis, som at de skal skrive stikkord eller en tegneoppgave. Ellers synes hun at det å gjenfortelle teksten er en fin måte å jobbe på, fordi da må elevene ha forstått teksten eller oppgaven skikkelig.

4.5.2 Lærerens plass i klasserommet

I samtaler om litteratur i klasserommet svarte alle lærerne at de var medvirkende. Magnus ønsker at elevene skal finne og trekke ut det viktigste uten påvirkning av han selv. Likevel har han en formening om hva han ønsker at elevene skal finne, og dersom de er på feil vei og teksten er litt krevende, så mister de også motivasjonen. Da ser han det som nødvendig å hjelpe elevene. Det samme gjelder Ola. Da jeg stilte spørsmålet, svarte han: ”Medvirkende. Jeg klarer ikke la være, haha”. Han begrunner dette med egne erfaringer fra sin tid på ungdomsskolen. Derfor foretrekker han å snakke mye om teksten både før, underveis og etter lesingen for å sørge for at alle elevene henger med og forstår.

Marie sier at hennes medvirkning kommer an på timen. Dersom elevene er engasjerte, og har mye å snakke om holder hun seg mer i bakgrunn, og lar elevene styre samtalen. Om de ikke forstår litteraturen eller de synes det er krevende er hun mer involvert, og sørger for å få i gang en samtale. Ane er enig med Magnus. Det er viktig at elevene tolker teksten på sin måte. Det er som regel noen konkrete ting elevene skal klare å finne i en tekst, men det er fortsatt viktig at de får ha sine egne tolkninger. Derfor forholder Ane seg spørrende under lesing av litteratur. Ane viser også til en nettside, ”Apropos skriving”. Denne siden tar for seg litteratur i ulike sjangre, og til hver sjanger er det en film som forklarer hvordan den enkelte sjangeren skrives. Deretter leser de teksten, før de analyser den til slutt. Hun merket at det fungerte bra å engasjere elevene, ved å bruke denne som inngang til den litterære samtalen.

4.5.3 Elevens plass i klasserommet

Tidligere i intervjuet reflekterte lærerne over hvordan de aktiviserer elevene under den litterære samtalen, men jeg ønsker også å finne ut hvordan elevene responderer på dette.

Magnus forteller at det kommer an på elevsammensetningen. Den klassen han har nå består av elever han alltid kan spørre, som er veldig engasjerte. Utfordringen er å få med de som ikke er like engasjerte. Da fungerer metoder som samtale i grupper, og lage en oppgave som gjør at alle må bidra med noe. Ola sier at det handler mer om teksten. Dersom den er tilpasset elevene er den enklere å forstå, noe som skaper større engasjement. Han viser til en eksempeltekst som de har brukt, ”Matt 18.20”. Den teksten var vanskelig for samtlige elever første gangen de leste den, men etter å ha lest den flere runder forsto flere elever teksten, noe som skapte stort engasjement.

På skole 2 forteller Marie at elevenes engasjement kommer an på teksten, samtidig som at classesammensetning og klassemiljø spiller en rolle. Hun opplever at noen elever drar med seg andre elever dersom de faller litt av, mens andre setter seg helt på bakbeina og ikke ønsker å delta muntlig. Ane forteller at elevene engasjerer seg hvis de leser om et tema som treffer de og som de kan relatere seg til. Dersom de leser eldre tekster, med tema som kan være litt fjernt for elevene i dag så er det vanskeligere å skape engasjement. Hun viser til en av novellene fra nettsiden ”Apropos skriving” kalt ”Liket på Loftet”. Denne novellen hadde en veldig åpen slutt, noe som engasjerte elevene.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte hvordan lærerne jeg har intervjuet reflekterer rundt valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet og knytte dette opp mot teorien. Jeg vil ta for meg et utvalg av funnene jeg har presentert, i dette kapitlet. Det vil si at jeg fokuserer på det jeg fant mest interessant, og at ikke alle funn vil bli drøftet.

5.1 Skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

I læreplanen for norsk står det lite om skjønnlitteratur. Vi finner det under formålet med undervisningen, men det er ikke satt som et læreplanmål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Likevel praktiserer alle fire lærerne mye lesing av skjønnlitteratur med elevene. Etter 10.trinn skal elevene blant annet ha lest og analysert et bredt utvalg tekster i ulike sjangre, gjenkjenne ulike virkemidler og de skal presentere tema i både samtidstekster og klassiske tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). For å oppnå disse målene tenker jeg at det er vanskelig å unngå og bruke skjønnlitteratur. Da jeg spurte lærerne om de kunne fortelle litt om mengden skjønnlitteratur som blir lest i løpet av et år, svarte de at det blir lest mye. De fortalte ikke hvorfor de velger å lese mye skjønnlitteratur, men jeg kan tenke meg at det er fordi de bruker det for å oppnå andre læreplanmål, samtidig som at elevene liker å lese skjønnlitteratur. Som Roe skriver, så appellerer skjønnlitteratur ofte mer til følelser og fantasi i forhold til fagtekster (2014, s. 63). Lærerne poengterer også at elevene liker best å lese litteratur som de kjenner seg igjen i. Når elevene skal lære ulike sjangre, og kjenne til både klassiske tekster og samtidstekster ser jeg derfor fordelene i å bruke skjønnlitteratur, med tanke på at det treffer elevene på en annen måte enn hva saktekster gjør.

5.1.1 Formål

Å gjøre rede for formålet med skjønnlitteratur er vanskelig, fordi det har stor nytteverdi og er viktig på mange områder. Jeg avgrenset formålet til å fokusere på livsmestring, lesekompetanse og leseglede. Alle fire lærerne hadde disse som fokusområder på hver sin måte. Ett av formålene med norskundervisningen er å gi elevene kompetanse i livslæring og håndtering av eget og andres liv (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Lærerne forteller at elevene liker best å lese litteratur som de kjenner seg igjen i, og som er realistiske i forhold til deres verden. Dette understrekes av Astrid Roe, som forteller at skjønnlitteratur appellerer mer til elevenes følelser og fantasi enn hva saktekster gjør (2014, s.63). Ved å lese skjønnlitteratur som handler om livsmestring oppnår vi derfor både formålet med

undervisningen, samtidig som at elevene opplever leseglede fordi de får lese om det de liker best.

Ut fra intervjuene merket jeg meg at flere av lærerne ønsker et større fokus på at elevene skal lese for å oppnå leseglede, men at det det sjeldent lar seg gjøre. Når de leser skjønnlitteratur er det som regel for å lære om sjangre eller litteraturhistorie. Med tanke på nytteverdien vi finner i lesing av skjønnlitteratur, både for leseglede og lesekompetanse syns jeg det er merkelig at lesing ikke har en større plass i undervisningen. Å lese gir elevene først og fremst god trening skriftlig og tekstlig. Dersom lærerne velger bøker som handler om andres livserfaringer, og som elevene kan kjenne seg igjen i, vil det også lære elevene å håndtere sine egne situasjoner. Dette understrekes av Skaftun som sier at arbeidet med skjønnlitteratur ikke nødvendigvis er nyttig i og for seg, men at det er forenlig med tanke på at skolen er et øvingsrom for livet (2009, s. 17). Lærerne kommenterte ikke hvorfor de kun leser skjønnlitteratur for læringens del, men jeg kan tenke meg at det er mye på grunn av tiden. Likevel tenker jeg at det er mulig å lese skjønnlitteratur med fullt fokus på leseglede, og at Ane har løst det på en veldig god måte med ugla på timeplanen.

5.1.2 Utvalgte tekster

Som det står i formålet til norskundervisningen skal elevene være orientert i mangfoldet av tekster, og de skal ha kjennskap til både samtidstekster og klassiske tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Ellers står lærerne fritt i valg av tekster. Skole 1 og 2 leser både eldre og nye skjønnlitterære tekster. Begge skolene deltar i to ulike lesekampanjer. Disse kampanjene kommer med ny litteratur hvert år, som er beregnet til ungdomstrinnet. Elevene blir derfor enkelt oppdatert på ny litteratur som blir utgitt.

Skole 1 forteller at de leser en roman på 10.trinn, som i år var *Hodejegerne* av Jo Nesbø. Det kom fram i intervjuet at dette var det sjuende året på rad, og læreren kategoriserte den som samtidslitteratur. Jeg merket meg at han definerte boka som samtidslitteratur, og har derfor funnet en definisjon på det. Ifølge Vassenden er samtidslitteratur ”nåtidslitteratur”, og den skal speile tiden og samfunnet vi lever i, i dag. Han skriver: ”Vi leser samtidslitteratur av samme grunn som vi leser aviser og ser eller hører nyhetssendinger i etermediene: Vi orienterer oss i den verden og den tiden vi befolker” (Vassenden, 2007). Da *Hodejegerne* kom ut i 2008 var elevene på ungdomstrinnet i dag mellom 2-5 år. Elevene har ikke noe forhold til skjønnlitteraturen som ble utgitt på den tiden, og mye har forandret seg kulturelt siden den gang. Noen elever vil fortsatt like boka, og den kan på flere måter være like spennende i dag

som for ti år siden. Likevel har det kommet mange nye romaner siden 2008, som på mange måter vil være mer realistisk og spennende for dagens ungdomsskoleelever å lese.

Med tanke på at lærerne kan velge hvilken som helst roman er det underlig at de går for den samme så mange år på rad. Det er flere faktorer som kan spille inn på dette valget, som økonomi og hva lærerne definerer som samtidslitteratur. Likevel tenker jeg at det i løpet av sju år har skjedd store forandringer kulturelt, og at lærerne bør ta hensyn til dette. Det vil skape et større engasjement hos elevene, dersom lærerne velger en bok som elevene kjenner seg mer igjen i, og i større grad kan relatere seg til. Alle lærerne poengterte nettopp dette da vi snakket om utvalgte tekster.

5.2 Lærers metodefrihet

Grunnen til økt metodefrihet i LK06 begrunnes med anerkjennelsen av lærernes profesjonelle skjønn. Det innebærer at læreren står ansvarlig for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, slik at alle oppnår mestring og selvtillit (Dahl, T. m.fl., 2015, s. 191). I litteraturundervisningen betyr det å finne litteratur som passer for alle. Lærerne ble spurt om deres fokus når det gjelder klassesammensetningen i valg av skjønnlitteratur, og konklusjonen er at de kjører flere felles litteraturtekster til elevene. Magnus og Ola fortalte at de prøver å finne litteratur som alle kan finne noe interessant i, samtidig som at de gjør tilpasninger når det kommer til lengre tekster. Å kjøre felles tekster til alle i samme klasse strider mot læreplanen, som sier at lærerne er ansvarlige for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Klasserommet består av elever med ulike ferdigheter innen lesing og litteratur. Lesing av skjønnlitteratur byr på stor variasjon i tekster, og de fleste elevene vil klare å lese og forstå tekstene som lærerne velger. Men å forvente at alle elever skal lese seg gjennom romaner i samme tempo, og at alle elever skal lese og forstå de samme novellene kan være problematisk. Jeg tviler ikke på at elevene som har behov for tilpasset opplæring får det, men jeg tenker at man må tilpasse litteraturen slik at alle finner samme glede i å lese og oppnår forståelse for det som blir lest. Alle lærere bør ha et felles ønske og mål om at alle elever skal gå ut av grunnskolen med en positiv opplevelse av å lese skjønnlitteratur. Mine erfaringer fra praksisperiodene er at læreren betyr mye, når det gjelder elevenes leseglede. Lærerne som tilrettelegger og sørger for at elevene får lese det de har kapasitet til, får elever med større leseglede enn de som må gjennom alt uten verken lyst eller motivasjon. Elevene som får større frihet innen skjønnlitteratur har også lettere for å lese tekster de ellers ikke ville lest frivillig.

5.2.1 Litterær kanon

I intervjuet spurte jeg om lærerne ser på valgfriheten til LK06 i valg skjønnlitterære tekster som en ulempe eller en fordel, og om de kunne begrunne hvorfor. Lærerne var stort sett enige i at det hadde vært fint med en felles samling av litteratur som de kunne velge i. De ser fordelene i å kunne velge litteratur selv, med tanke på å tilpasse utvalget til klassen. Likevel konkluderte de med at tilpasningen i liten grad blir gjennomført, og at det derfor er en større fordel om alle hadde hatt en felles kilde, som kunne oppdateres med ny litteratur kontinuerlig.

Magnus gjorde også et poeng ut av at det er en fordel om alle elever går ut med samme utgangspunkt når det gjelder litteratur. Dersom alle hadde lest litteratur av de samme forfatterne, ville litteraturkompetansen vært jevnere. Dette synes jeg var et interessant poeng. Nå kan det oppstå et gap når det gjelder kunnskap innen skjønnlitteratur, da det ikke er satt konkrete mål i læreplanen. En kanon med mye forskjellig og god litteratur kunne fungert fint, fordi man har et sted å hente litteratur fra, som består av litteratur for alle. Om denne hadde blitt oppdatert jevnlig ville det også vært enkelt for lærere å følge med på ny litteratur som fungerer bra for ungdom i dag.

5.2.2 Tradisjoner og vaner

Med metodefriheten følger lærernes tradisjoner og vaner spesielt i undervisningen av skjønnlitteratur. De står fritt til å bestemme hvordan de ønsker å bruke skjønnlitteratur i norskundervisningen. Dette kom tydelig fram i intervjuene, da det var forskjell i hvordan lærerne arbeidet med skjønnlitteratur.

Alle lærerne har i stor grad lærerstyrt utvalg av skjønnlitteratur til elevene. Ane skiller seg ut i forhold til de andre med ugla på timeplanen. At elevene får mulighet til å oppleve lesing som en positiv aktivitet, tenker jeg er viktig. Mange elever oppnår ikke en positiv forbindelse med lesing på skolen, dersom det kun innebærer vurderinger. Jeffrey D. Wilhelm poengterer også at elever ofte forbinder lesing med å analysere og tolke tekster (Wilhelm, referert i Hennig (2010, s. 120-121).

Det er viktig å variere utvalget ved å la elevene bestemme noe selv i valg av litteratur. Ola forteller om noen av sine elever som ikke gir bøkene de selv velger en sjanse, og vil bytte ofte. Her tenker jeg det er viktig å lære elevene hvordan bøkene ofte er oppbygd. Man må ofte gi bøkene en ordentlig sjanse før man eventuelt bytter. Handlingen oppstår vanligvis først når man kommer litt ut i boka, og det å velge seg en bok man tror er morsom, for så å gi den en skikkelig sjanse før man eventuelt bytter er noe elevene bør lære.

Det var god variasjon i mengden skjønnlitteratur som ble lest. Lærerne på skole 1 fortalte at de leser skjønnlitteratur for å oppnå andre faglige mål, og at det på grunn av disse målene blir lest mye. De prøvde å blande leseglede sammen med å oppnå andre faglige mål. På skole 2 forteller Marie at hun prøver å la elevene lese i egenvalgt bok når det lar seg gjøre, men at det hovedsakelig blir lest for å oppnå andre faglige mål. Det blir altså lest lite skjønnlitteratur med fokus på kun leseglede. Et av skolens mål er å ruste elever til å takle livets utfordringer, og jeg tenker skjønnlitteratur er en god inngang til dette (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Man leser om andres situasjoner og på den måten lærer seg metoder som man tar med og bruker i sine egne liv (Skaftun, 2009, s. 17). Dette ser ut til å bli mer og mer viktig, og derfor bør lesing av skjønnlitteratur ha en sentral plass i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

5.3 Den litterære samtalen

Det finnes ulike metoder for å gjennomføre en litterær samtale. Hennig forteller at læreren er en viktig modell i den litterære samtalen. Læreren skal lære elevene å etablere en samtaleform som de etterhvert skal bruke på egenhånd (Hennig, 2010, s.185). Lærerne jeg har intervjuet har ulike synspunkt på den litterære samtalen. Et av temaene var hvordan de forholder seg under den litterære samtalen. Magnus og Ane var enige i at de prøver å holde seg utenfor, men stepper inn dersom det er behov. Som Magnus fortalte har de en tanke om hva de ønsker at elevene skal finne i litteraturen, og dersom de ikke kommer dit på egenhånd er det viktig å hjelpe. Ola fortalte at han er medvirkende. Han begrunnet det med sine egne erfaringer fra hans tid på ungdomsskolen, og mener det er viktig at alle elever henger med. Likevel strider Ola sine synspunkt mot det Hennig påstår, som er at lærerens mål er å bli mer og mer usynlig ettersom elevene utvikler seg. Jeg kan forstå Olas intensjon, som i utgangspunktet har en god hensikt. Han er mer aktiv i samtalen, fordi han vil forsikre seg om at alle elevene henger med. Men dette kan virke mot sin hensikt, ifølge Hennig. Han mener i likhet med Ola, at for å oppnå en god litterær samtale må alle elever ha forstått teksten skikkelig. Men i stedet for å fortelle elevene om bokas innhold og mening, sier Hennig at læreren skal vise elevene hvordan man fører en litterær samtale. For å oppnå dette må vi skape rom for at elevene kan hjelpe hverandre. En elev som ikke er like faglig sterk i norskfaget og sliter med å få med seg det som blir lest, kan ifølge Hennig settes sammen i en gruppe av ulike elever (2010, s. 177-178). Ved å gjøre det, vil de elevene som enklere forstår tekster bli nødt til å forklare det til de

som sliter mer, og de som sliter får hjelp av andre medelever. Da vil læreren blir mer usynlig, og det er elevene som styrer hvordan den litterære samtalen gjennomføres.

Å jobbe i grupper bringer også andre fordeler med seg. For å oppnå en god litterær samtale, må lærerne sørge for et godt klassemiljø der elevene er trygge på hverandre. Hennig sier at det å jobbe sammen i små, faste grupper bidrar til en trygghet for de elevene som er usikre. Etterhvert som de blir trygge i gruppen kan man utvikle samtalen til større grupper, og til slutt sammen med hele klassen. Det er en prosess som skal utvikle seg i takt med elevenes framskritt (2010, s. 177-178). Dette praktiserer alle fire lærerne, da de forteller om mye gruppearbeid og bruk av IGP-metoden.

6. Oppsummering

Problemstillingen jeg har jobbet med under denne oppgaven lyder som følger: *”Hvordan reflekterer et utvalg lærere på ungdomstrinnet rundt valg av skjønnlitterære tekster til norskundervisningen?”* Målet med oppgaven har vært å få et større innblikk i hvordan lærere arbeider med skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. For å nå dette målet har jeg vært på besøk hos to skoler, og intervjuet fire lærere på ungdomstrinnet med et kvalitativt intervju.

Til tross for at skjønnlitteratur kun står som et punkt under formål med norskundervisningen, bruker alle lærerne dette mye i undervisningen. Et av målene med denne problemstillingen var å finne ut mengden skjønnlitteratur som blir lest. For å oppsummere bruker lærerne ofte skjønnlitteratur for å nå andre kompetansemål, som sjangerlære og litteraturhistorie. Alle lærerne fortalte at de bruker skjønnlitteratur spesielt i arbeid med noveller og romaner. De pekte også på andre mål som oppnås ved å bruke skjønnlitteratur i skolen, som leseglede og lesekompetanse. Et interessant funn var at lærerne så mest fordeler ved å ha en litterær kanon som ungdomstrinnet skulle følge. Med en felles kanon vil elevene gå ut av ungdomstrinnet med en jevnere kunnskap innen litteratur og skjønnlitteratur. Under den litterære samtalen jobber lærerne med ulike metoder. Noen ser fordelene med å være medvirkende, mens andre prøver å holde seg utenfor elevens litterære samtale. For å oppsummere funnene arbeider lærerne ganske likt med skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Det blir mye brukt, og de ønsker at elevene både skal oppnå livsmestring, lesekompetanse og leseglede ved å lese skjønnlitteratur.

For min del har denne oppgaven gjort meg mer bevisst på hvordan jeg ønsker å arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Jeg har blitt inspirert til ulike metoder å jobbe med skjønnlitteratur, samtidig som at jeg ser hvilken nytteverdi det å bruke skjønnlitteratur i skolen har, både faglig og når det gjelder livskunnskap. Nå som jeg har undersøkt hvilke refleksjoner lærerne har omkring skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, kunne det ved en annen anledning vært interessant å se på elevenes refleksjoner angående skjønnlitteraturens i norskundervisningen.

7. Referanseliste

- Bjørnstad, L. (2016, 26. juli). Skjønnlitteratur kan gjøre oss mer empatiske. *Forskning.no*
Hentet fra: <https://forskning.no/sosiale-relasjoner-psykologi/skjønnlitteratur-kan-gjore-oss-mer-empatiske/406453?qt-artikkelbunn=1>
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Oslo: Abstrakt forlag
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S, og Thue F.W. (2015). *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Henning, Å. (2010). *Litterær forståelse – innføring i litteraturredidaktikk*.
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*.
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Lesesenteret. (2016, 12. September). Slik gir du elevene lyst til å lese.
Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-gir-du-elevne-lyst-til-a lese-article96783-12719.html>

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen.*

Oslo: Universitetsforlaget

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi.*

Bergen: Fagbokforlaget

Tønnesson, Johan L. (2012) *Hva er sakprosa.*

Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).*

Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).*

Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/NOR1-](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn)

[05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet.*

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Komponenter i god leseopplæring – hele dokumentet.*

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere-/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?*

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vassenden, E. (2007). Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger.

Hentet fra:

https://www.idunn.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrepshistoriske_o?fbclid=IwAR0kKX94p1Mr0N9RbLulWPAOc-vroh0oQIOurSD11MNkUrX4uELi8zVaxeg

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Bachelor - skjønnlitteratur i skolen

Referansenummer

326364

Registrert

08.02.2019

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendia

Kjartan Sørland , kjartan.sorland@hvl.no, tlf: 55585995

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

Prosjektperiode

01.01.2019 - 03.06.2019

Status

11.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

11.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.02.2019. Behandlingen kan starte.

8.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide

Bachelor – våren 2019

Kvalitativt intervju

Anonym spørreundersøkelse

Generell informasjon

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
 - Hvor mange år har du undervist i norsk?
2. Hvilke andre fag underviser du i?
3. Beskriv kort din nåværende elevgruppe

Valg av skjønnlitterære tekster

1. Fortell litt om mengden skjønnlitteratur som blir lest i løpet av året
2. Samarbeider lærerne på trinnet om å finne skjønnlitteratur eller jobber dere individuelt?
3. Fokuserer dere på elevmangfoldet i klassen når dere skal lese skjønnlitteratur, eller leser alle elever samme bok?
4. I hvilken grad får elevene lese det de selv ønsker?
5. Har du et spesielt fokus når dere skal lese skjønnlitteratur?

Eks: motivasjon, leseglede, lese for å lære

Utgangspunkt i læreplanene

1. LK06 stiller ingen krav til hvilke skjønnlitterære tekster som skal leses. Ser du på dette som en fordel eller ulempe? Begrunn hvorfor
2. Et av verdigrunnlagene i skolen er at den skal bygge på en kulturell arv, det vil si ha kunnskap om nasjonal og internasjonal kulturtradisjon. Er dette noe du bevisst praktiserer i lesingen av skjønnlitteratur? Eks: lese eldre verk?
3. I 2020 skal en ny læreplan trå i kraft. I den overordnede delen som ligger ute for høring nå er det tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Er noe av dette noe du praktiserer i skjønnlitteraturen i dag? Begrunn hvorfor/hvorfor ikke

Utvalgte tekster

1) Er det variasjon i tekstene som blir lest?

- Hva leser dere mest av?

Eks: eldre eller nye verk, voksenlitteratur eller ungdomslitteratur, hvilken sjanger blir mest brukt?

2) Har du noen tekster du velger å lese med flere klasser fordi du opplever at den er god?

- Hvorfor/hvorfor ikke
- Hva er det eventuelt som gjør at du velger disse tekstene?

Den litterære samtalen

1) Hvilke lesestrategier benytter dere?

- Førlesing, under lesingen og etter lesingen

2) Hvordan aktiviserer du elevene underveis i lesingen?

3) Har du noen faste oppgaver du pleier å jobbe med til den litterære samtalen?

- I så fall hvilke? (eks: høytlesning, loggskrivning, samtaler underveis osv.)

4) Hvordan forholder du deg under lesing av skjønnlitterære tekster?

- Medvirkende eller anonym

5) Kan du si noe om hvordan elevene forholder seg under den litterære samtalen?

- Engasjerte eller uengasjert