



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Demokratisk opplæring i møte med en barnebok

- En studie av elevers refleksjoner og litterære kompetanse i møte med barneboka *Blåse*

## Democratic Education through reading a Children's Book

- A study of student reflections and literary competence through reading the children's book *Blåse*

**Lisa Marie Røbekk**

(Kandidatnr. 501)

MBUL550

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Master i barne- og ungdomslitteratur

Veileder: Hege Emma Rimmereide

29/5-2020

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, § 12-1.

## Forord

Et hektisk år er ved veis ende. Jeg har i år jobbet i et 60% vikariat ved en barneskole samtidig som jeg har skrevet masteroppgave. Det har ikke alltid vært like enkelt å sjonglere mellom jobb og studier, og til tider har det både vært tungt og utfordrende. Men på tross av dette kan jeg si at i løpet av dette året har jeg vokst som både person og lærer, og dette har også preget oppgaven jeg nå leverer. Dette året har også vært givende, og jeg er både ydmyk og stolt over hva jeg har fått til. Det er mange som har støttet meg, heiet på meg og ikke minst hjulpet meg på veien slik at jeg i dag kan stå her med en ferdig masteroppgave. Alle disse fortjener en stor takk!

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Hege Emma, for god og konstruktiv veiledning. Du har rettleidet meg tilbake på sporet, når jeg har rotet meg ut på ville veier. Takk for alle gode veiledningssamtaler, støttende og hjelpende ord under hele arbeidet med masteroppgaven. De andre lærerne og studentene på studiet fortjener også en stor takk, for alle støttende og veiledende ord på hvert eneste skriveseminar. Skriveseminarene har vært utrolig lærerike!

Jeg vil også takke mine kollegaer for tålmodighet og hjelpsomhet gjennom hele året. Ikke bare på jobb, men også i forbindelse med masteroppgaven. Føler meg heldig som er omringet av så fine folk i hverdagen, og ikke minst at jeg skal få fortsette å få jobbe sammen med disse fremover.

Kjæresten min fortjener en stor takk for all tålmodighet, støtte og hjelp med korrekturlesing. Jeg er evig takknemlig! Og sist men ikke minst, så vil jeg takke venner og familie som har vært gode støttespillere for meg under hele prosessen. Deres støtte har vært uvurderlig!

Lisa Marie Røbekk

Bergen, mai 2020

## Abstract

This master thesis examines how literature can contribute to the formation and education of world citizens. Based on *Blåse* (Øvreås & Torseter, 2018) a children's book, a group of students have reflected upon the plot of the book through two didactic methods: reading journal and reading-circles. The student reflections form the basis for discussion on literary competence and democratic formation through reading a children's novel. The base for the thesis is Nussbaum's (2016) theory of the literature contributing to forming world citizens, by giving insight in other people and cultures through the literary text (s. 26). The goal is to display the literary potential, and that in this manner, the thesis can be a contribution to future literary school education.

The thesis background lies within the interdisciplinary field democracy and citizenship, from the new curriculum LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). . Goals and elements from the interdisciplinary field affect among other things, choice of book. *Blåse* outlines many democratic aspects, which I display through a literary analysis, and therefore it provides guidelines for reflection about democracy and citizenship through reading the book. Simultaneously, the thesis is anchored in earlier research on literary education and textual practices.

Central theory is outlined throughout the thesis to bring forth the student's reflections around *Blåse* in light of multiple different theoretical aspects. The students reflections are gathered, as said, through two methods: reading journals and reading-circles. In addition I have undertaken two interviews with the teachers of the student group, to form a picture of what textual practices in which the students have experience. The material data gathered from the interviews is used to discuss the students literary competence.

The findings in this study show that the students to a small degree reflected upon *Blåse's* democratic aspects. The study is summed up by a discussion on why the students did not reflect upon these aspects. Is it because of their literary competence? Is it related to the students age? Or is it because of weaknesses in the study? In this way, the thesis gives insight into literary practices in school.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Figurliste</b> .....	<b>4</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	6
1.2 <i>Opgavens struktur</i> .....	7
<b>2. Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>8</b>
2.1 <i>Litterært materiale</i> .....	9
2.2 <i>Læreplan</i> .....	9
2.3 <i>Tidligere forskning</i> .....	13
<b>3. Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>14</b>
3.1 <i>Demokrati og medborgerskap</i> .....	14
3.1.1 <i>Demokratiets verdier, forutsetninger og spilleregler</i> .....	15
3.1.2 <i>Skolens demokratiske opplæring</i> .....	18
3.2 <i>Barnet som leser</i> .....	21
3.2.1 <i>Forholdet mellom tekst og leser</i> .....	22
3.2.2 <i>Litterær kompetanse</i> .....	27
3.3 <i>Arbeid med litteratur i skolen</i> .....	29
3.3.1 <i>Norskfagets dannelsingsaspekt</i> .....	30
3.3.2 <i>Dialog som sentralt element i litteraturdydidaktikken</i> .....	32
<b>4. Metode</b> .....	<b>36</b>
4.1 <i>Litterær analyse</i> .....	38
4.2 <i>Casestudie</i> .....	40
4.2.1 <i>Forskningsdeltakere og etiske retningslinjer</i> .....	41
4.2.2 <i>Høytlesing og loggbok</i> .....	43
4.2.3 <i>Lesesirkler</i> .....	45
4.3 <i>Intervju med lærere</i> .....	47
4.4 <i>Analysemetoder til analyse av datamaterialet</i> .....	49
4.5 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	51
<b>5. Litterær analyse av barneboka <i>Blåse</i></b> .....	<b>53</b>
5.1 <i>Demokratiske verdier i <i>Blåse</i></i> .....	53
5.2 <i>Demokratiske forutsetninger i <i>Blåse</i></i> .....	55
5.3 <i>Demokratiske spilleregler i <i>Blåse</i></i> .....	58
5.4 <i>En barneroman om demokrati og medborgerskap</i> .....	61
<b>6. Datamateriale fra casestudien</b> .....	<b>62</b>

6.1 Analyse av loggbøker .....	63
6.1.1 Gjenfortelling av kapitlets handling .....	63
6.1.2 Besvarelsen som er kort og konsist .....	65
6.1.3 Elever som leter etter fasitsvar .....	67
6.1.4 Elever som undrer seg .....	71
6.1.5 Den bekreftende tegningen.....	73
6.1.5 Den utvidende tegningen.....	75
6.1.7 Elevene som sitter igjen uten kunnskap etter endt lesing .....	77
6.1.8 Elevene som sitter igjen med kunnskap etter endt lesing .....	79
6.2 Analyse av lesesirkler.....	80
6.2.1 Presentasjon av oppgave .....	81
6.2.2 Vanskelige ord.....	82
6.2.3 Opplesing .....	84
6.2.4 Personlige koblinger.....	85
6.2.5 Uttrykk for individuelle refleksjoner .....	86
<b>7. Datamateriale fra intervjuer .....</b>	<b>88</b>
7.2 Liker å lese litteratur.....	89
7.3 Bruk av lærebok .....	89
7.3 Tidspresset .....	91
7.4 Den viktige samtalen .....	92
<b>8. Diskusjon.....</b>	<b>93</b>
8.1 Refleksjoner omkring demokrati og medborgerskap?.....	93
8.2 Elevenes litterære kompetanse .....	97
8.3 Studien sett i perspektiv.....	104
<b>9. Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>109</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>112</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>115</b>

## Figurliste

Figur 1: Elev 5 .....	63
Figur 2: Elev 13 .....	64
Figur 3: Elev 1 .....	66
Figur 4: Elev 1 .....	66
Figur 5: Elev 16 .....	66
Figur 6: Elev 3 .....	67
Figur 7: Elev 16 .....	68
Figur 8: Elev 16 .....	68
Figur 9: Elev 8 .....	69
Figur 10: Elev 8 .....	69
Figur 12: Elev 20 .....	70
Figur 11: Elev 20 .....	70
Figur 13: Elev 9 .....	71
Figur 14: Elev 9 .....	71

Figur 16: Elev 7 .....	72
Figur 15: Elev 12 .....	72
Figur 17: Elev 1 .....	72
Figur 18: Elev 18 .....	72
Figur 19: Elev 5 .....	74
Figur 20: Elev 9 .....	74
Figur 21: Elev 21 .....	75
Figur 22: Elev 21 .....	75
Figur 23: Elev 20 .....	76
Figur 24: Elev 15 .....	76
Figur 25: Elev 10 .....	77
Figur 26: Elev 1 .....	78
Figur 27: Elev 3 .....	78
Figur 28: Elev 5 .....	78
Figur 29: Elev 9 .....	78
Figur 30: Elev 20 .....	79
Figur 31: Elev 12 .....	79
Figur 32: Elev 10 .....	80
Figur 33: Elev 18 .....	80

## Vedlegg

Vedlegg 1: Skisse for casestudie .....	115
Vedlegg 2: Samtykkeskjema, casestudie.....	117
Vedlegg 3: Refleksjonsoppgaver, loggbok.....	120
Vedlegg 4: Avsluttende refleksjonsoppgaver, loggbok.....	121
Vedlegg 5: Rollekort, ordagent .....	122
Vedlegg 6: Rollekort, avsnittsagent .....	123
Vedlegg 7: Rollekort, koblingsagent.....	124
Vedlegg 8: Rollekort, opplysningsagent .....	125
Vedlegg 9: Rollekort, styringsagent.....	126
Vedlegg 10: Intervjuguide.....	127
Vedlegg 11: Samtykkeskjema, intervju.....	129
Vedlegg 12: Lesesirkel 1, gruppe 1.....	132
Vedlegg 13: Lesesirkel 1, gruppe 2.....	133
Vedlegg 14: Lesesirkel 1, gruppe 3.....	134
Vedlegg 15: Lesesirkel 1, gruppe 4.....	135
Vedlegg 16: Lesesirkel 1, gruppe 5.....	136
Vedlegg 17: Lesesirkel 2, gruppe 1.....	137
Vedlegg 18: Lesesirkel 2, gruppe 2.....	138
Vedlegg 19: Lesesirkel 2, gruppe 3.....	139
Vedlegg 20: Lesesirkel 2, gruppe 4.....	140
Vedlegg 21: Lesesirkel 2, gruppe 5.....	141
Vedlegg 22: Intervju, Lærer 1 .....	142
Vedlegg 23: Intervju, Lærer 2 .....	146

## 1. Innledning

Kunst bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar. Dette gjelder til en viss grad for alle kunstformer. Musikk, dans, maleri, skulptur og arkitektur – alle bidrar de til å forme vår forståelse av menneskene vi har rundt oss. Men i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer. (Nussbaum, s. 26).

Martha Nussbaum (2016) setter ord på noe av det litteraturen kan bidra med. Hun hevder at litteraturen kan bidra til å danne verdensborgere, fordi litteraturen gir innsikt i aspekter ved samfunnet som ikke faglitteraturen kan. Gjennom litteraturen blir aspekter som følelser, tanker, levemåter, meninger, holdninger og kulturer tilgjengelig gjennom at leseren lever seg inn i og forestiller den litterære teksten. Med både kunnskap og innsikt i samfunnsforhold dannes en verdensborger som er fullt rustet som samfunnsdeltaker (s. 25-26).

Jeg har helt siden barndommen vært glad i å lese og bli lest for. Å få leve seg inn i litterære tekster har gitt meg mange fine øyeblikk. Gjennom lærerutdanningen har jeg også fått bedre innsikt i hvilken betydning lesing og arbeid med litteratur kan ha, og det falt derfor naturlig å skulle skrive en masteroppgave om litteratur i skolen. I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan litteraturen kan bidra i skolens arbeid om danning av verdensborgere. Gjennom oppgaven skisserer jeg et litterært undervisningsopplegg som har som mål å fremme refleksjoner hos elevene som bidrar til å forme dem som verdensborgere. Ønsket mitt er at denne oppgaven skal være et bidrag til litteraturundervisningen i skolen, og at oppgaven kan vise hvilket potensiale litterære tekster har i skolens opplæring.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette delkapitlet vil jeg kort presentere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen legger føringen for hva jeg skal undersøke i denne oppgaven, mens forskningsspørsmålene er ment for å belyse ulike sider av problemstillingen. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i at jeg ønsker å undersøke hvordan litteratur kan være med på å danne verdensborgere, og lyder som følger;

*Appellerer lesing av barneboka Blåse til refleksjon om demokrati og medborgerskap, og kan denne refleksjonen si noe om elevenes litterære kompetanse?*

For å kunne besvare problemstillingen har jeg laget fire forskningsspørsmål som skal belyse ulike sider av problemstillingen:

1. På hvilken måte skildrer den nye læreplanen LK20 lesing av skjønnlitterære tekster og opplæring i demokrati og medborgerskap?
2. På hvilken måte skildrer barneboka *Blåse* demokrati og medborgerskap gjennom sin historie?
3. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt barneboka *Blåse* gjennom loggbok og lesesirkler?
4. På hvilken måte kan elevenes refleksjoner av barneboka *Blåse* si noe om deres litterære kompetanse?

Bakgrunnen for problemstilling og forskningsspørsmål vil bli videre utdypet i et eget bakgrunnskapittel. Grunnen til det er fordi bakgrunnen er kompleks og sammensatt, og jeg så det derfor hensiktsmessig å greie ut om oppgavens bakgrunn i et eget kapittel.

## 1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av ni kapitler, med tilhørende underkapitler i tillegg til litteraturliste og vedlegg. Gjennom disse ni kapitlene skisserer jeg teoretisk bakgrunn, metoder, analyse av litterær barnebok og også analyser av datamateriale samlet inn gjennom ulike metoder.

Det første jeg vil gjøre rede for er bakgrunn for oppgaven. I bakgrunnskapitlet vil greie ut om de momentene som ligger til grunn for oppbyggingen av oppgaven. Grovt sett kan bakgrunnskapitlet deles i tre: litterært materiale, læreplan og tidligere forskning.

Videre vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske bakgrunn. Teorikapitlet består av tre hovedmomenter: Demokrati og medborgerskap, barneleseren og litteraturdidaktikk. I delkapitlet om demokrati og medborgerskap vil det bli presentert sentrale begreper i forhold til temaet, i tillegg til at skolens demokratiske oppdrag vil bli skissert. Janicke Heldal Stray (2011) sine teorier om demokrati og medborgerskap som tema i skolen står sentralt i dette teorikapitlet. I det neste delkapitlet greier jeg ut om barneleseren. Viktige stikkord i dette teorikapitlet er: hvem barneleseren er, hvordan leseren danner seg forestillingsverdener, hvordan leseren fortolker tekster og hva litterær kompetanse er. Viktige teoretikere i



teorikapitlet om barneleseren er Julian Appleyard (1991) Judith Langer (2005), Wolfgang Iser (1974) og Elise Seip Tønnesen (2007). Det siste teorikapitlet tar for seg litteraturdidaktikk; hva det er, hvordan arbeid med litteratur kan foregå i skolen og hvorfor det er så viktig. To særlig viktige aspekter i dette teorikapitlet er *danning* og *dialogisk undervisning*. Viktige teorikilder i dette kapitlet er blant annet Laila Aase (2005) og Robin Alexander (2017).

Deretter kommer metodekapitlet hvor jeg greier ut om de metodene jeg har brukt for å samle inn datamateriale i møte med elever og lærere. I tillegg består også metodedelen av teori om analysemetodene som jeg har brukt både i møte med den litterære barneboka, men også i møte med det innsamlede datamaterialet. I metodekapitlet vil jeg også gjøre rede for alle de etiske retningslinjene som jeg har forholdt meg til i arbeidet med denne masteroppgaven.

Kapittel 5, 6 og 7 er analysekapitler. I disse kapitlene blir litterær analyse av *Blåse* presentert, og analyse av det innsamlede datamateriale, både fra casestudien og fra intervjuene, presentert. Deretter kommer det et diskusjonskapittel hvor jeg diskuterer funn fra datamaterialet opp mot bakgrunn og teori, før det helt til slutt kommer et avsluttende kapittel der jeg oppsummerer oppgavens innhold, og svarer på problemstillingen.

## 2. Bakgrunn for oppgaven

Utgangspunktet for denne oppgaven er altså å undersøke hvordan litteraturen kan bidra til danning av verdensborgere i skolen. For å kunne undersøke dette har jeg laget et litterært undervisningsopplegg som jeg har gjennomført med en gruppe femteklassinger. I det litterære undervisningsopplegget får elevene møte en utvalgt litterær tekst som de skal få reflektere og diskutere. Med utgangspunkt i elevenes refleksjoner omkring den litterære teksten vil jeg kunne diskutere hva elevene sitter igjen med fra teksten, og jeg kan i tillegg diskutere elevenes litterære kompetanse. Elementet litterær kompetanse vil være relevant å ha med og diskutere fordi elevenes kompetanse i møte med litteratur kan spille en rolle for hvordan de forstår og reflekterer omkring den litterære teksten. I tillegg til det litterære undervisningsopplegget har jeg intervjuet elevgruppens kontaktlærere, om hvilke tekstpraksiser de praktiserer i sitt klasserom. Intervjuene vil kunne tilføye forståelse av elevenes refleksjoner og bidra i diskusjonen om deres litterære kompetanse.

Bakgrunnen for oppgaven består derfor av tre deler: den litterære teksten, læreplan og

tidligere forskning. Den litterære teksten er utgangspunktet for elevenes refleksjoner, og valget av tekst er derfor ikke bare overlatt til tilfeldighetene. Læreplanen er utgangspunktet for flere elementer i denne oppgaven. Blant annet er læreplanen utgangspunktet for undervisningsopplegget og temaet for valg av bok. Tidligere forskning presenterer hvordan litteratur blir brukt i skolen. Gjennom den tidligere forskningen kan jeg plassere min oppgave innenfor forskningsfeltet, og vise til hva min oppgave kan bidra med.

## 2.1 Litterært materiale

Det litterære materialet for denne oppgaven er barneboka *Blåse* (2018), som er skrevet av Håkon Øvreås og illustrert av Øyvind Torseter. Valget av det litterære materialet var viktig, fordi det legger grunnlaget for hva elevene i dette forskningsprosjektet skulle reflektere omkring. Det var viktig at teksten tematiserte noe som kunne være med på utvikle elevene som verdensborgere. Barneboka *Blåse* tematiserer på mange sentrale aspekter ved et demokratisk samfunn, og passet derfor ypperlig i et undervisningsopplegg der målet var å bidra til utvikling av elevene som verdensborgere. I tillegg var temaet i boken aktuell å jobbe med i forhold til mål i læreplanen som dreier seg om demokrati og medborgerskap.

Kort oppsummert handler *Blåse* om Åse som gjør alt hun kan for å stoppe byggingen av en hønsfarm i bygda der hun bor. Det er rikingen Tom Hane som skal bygge hønsfarmen, og det er bestemt at farmen skal bygges på hyttetomta til Åse og vennene hennes. I kampen mot Tom Hane møter Åse mye motstand, og hun prøver mange forskjellige metoder for å stoppe han. Blant annet lager hun en underskriftskampanje som blir alt annet enn vellykket. Derfor bestemmer hun seg for at hun må tjene så mye penger at hun kan kjøpe tomte fra Tom Hane, og lager et kakelotteri for å samle inn penger. Men Åse innser fort at kakelotteriet ikke kan gi henne nok penger til å kjøpe tomte. I det Åse er i ferd med å gi opp finner hun ut av hemmeligheten om at Tom Hane er tvillingbroren til ordføreren som solgte han tomte. Det betyr at ordføreren er inhabil, og har gjort noe ulovlig. Dermed kan Åse stoppe det hele. Hun avslører hemmeligheten for alle på vintermarkedet, og det setter en stopper for hønsfarmen.

## 2.2 Læreplan

Læreplanen er et av skolens viktigste styringsdokumenter, og legger føringer for opplæringen i skolen. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som trer i kraft først til skolestart høsten 2020. Årsaken til at

jeg har valgt å ta utgangspunkt i mål og elementer fra LK20, er fordi jeg ønsker at min oppgave skal være framoverrettet og aktuell for fremtidens undervisning i skolen. I den nye læreplanen er det noen nye elementer og noen elementer som er beholdt fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013), nåværende læreplan. Et element som er videreført fra LK06 til LK20 er kompetansemålene. Her er det kun gjort noen små endringer i selve målene for hvert fag og hvert trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28-29). Når jeg da skal lage et undervisningsopplegg som baserer seg på hva elevgruppen skal ha oppnådd av mål i læreplanen, og hva de skal jobbe videre i mot, er det derfor ikke problematisk å ta utgangspunkt i målene fra LK20, fordi de stort sett baserer seg på det samme som målene i LK06. Et nytt element i LK20 er de tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tre tverrfaglige temaene er representert i hver fagplan i tillegg til i læreplanens overordnede del, og er med på å bidra til at elevene får kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å mestre et liv i samfunnet i samhandling med andre. Målet med de tverrfaglige temaene er at elevene skal få en økt forståelse for forskjellige temaer gjennom at de jobber med ulike problemstillinger i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37-38).

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i mål og elementer fra overordnet del og læreplan for norskfaget. Den overordnede delen av læreplanen formidler skolens verdigrunnlag og er basert på formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) som presiserer at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (§1-1). Med andre ord skal skolen legge til rette for og bidra til utviklingen av elever som verdensborgere. Overordnet del er ikke en egen plan, men en del av læreplanverket, og skal derfor ses i sammenheng med læreplanverkets fagplaner. Det vil si at verdigrunnlaget i den overordnede delen av læreplanen skal gjennomsyre all undervisning og opplæring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Læreplanen for norskfaget formidler hvordan skolen skal drive opplæring i faget norsk:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Norskfaget skal bidra til at elevene blir rustet for samfunnsdeltakelse gjennom refleksjon, kritisk tenking og kreativitet i møte med tekst og språk. Elevene må få lese og oppleve litterære tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, og på denne måten få innsikt i og kunnskap om samfunnsaktuelle aspekter. Dette er med på å gi elevene respekt for naturen, miljøet og menneskene rundt seg, og dette vil prege deres deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Skolens verdigrunnlag viser seg dermed i norskfaget gjennom dets formål om å danne verdensborgere, blant annet gjennom lesing av og arbeid med litterære tekster. Norskfagets fokus på lesing av og arbeid med litterære tekster vises også gjennom fagets kompetansemål. Kompetansemålene presenterer mål for opplæringen, og viser til hvilken kunnskap eller ferdigheter elevene skal sitte igjen med etter utvalgte trinn. I grunnskolen er kompetansemålene delt inn i hva elevene skal kunne etter fire utvalgte trinn: etter 2. trinn, etter 4. trinn, etter 7. trinn og etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5-9). Siden forskningsdeltakerene jeg har utført undervisningsopplegget med går på femte trinn, vil jeg her ta utgangspunkt i kompetansemål etter 4. trinn og etter 7. trinn. Dette fordi disse kompetansemålene viser både hva elevene allerede skal ha jobbet med og hva de skal jobbe videre mot.

Det er flere av kompetansemålene etter 4. trinn som dreier seg om lesing av tekst, men det er to som særlig viser til lesing av og arbeid med litterære tekster, og da spesielt skjønnlitterære tekster:

- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
- utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6).

Her kan vi se at kompetansemålene presiserer både sjangre og arbeidsmetoder som elevene skal bli kjent med gjennom norskundervisningen. En særlig framtrædende arbeidsmetode i forbindelse med lesing av litterære tekster er samtale. I tillegg viser kompetansemålene til andre kreative arbeidsmetoder, deriblant skriving. Når det gjelder kompetansemålene etter 7. trinn, er det også to av målene som direkte dreier seg om lesing av og arbeid med litterære tekster:

- lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7).

- lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7).

Også her presiseres sjanger og arbeidsmetoder, og samtale viser seg igjen som en særlig framtreddende metode. Men i både kompetansemål etter 4. trinn og etter 7. trinn så presiseres det verken at elevene skal reflektere eller tenke kritisk omkring tekstene de skal lese, det presiseres bare i formålet med norskfaget. Jeg tenker at det derfor er viktig å se formålstekst og kompetansemål i sammenheng for å få en helhetlig opplæring. Dette er særlig viktig fordi formålsteksten er med på å koble norskfaget med læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Innledningsvis i dette delkapitlet nevnte jeg kort tre tverrfaglige temaer som nye elementer i LK20. Disse tverrfaglige temaene er sentrale i skolens arbeid med å danne verdensborgere, fordi de legger opp til læring om hver sine samfunnsaktuelle tema. Siden jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke hvordan litteraturundervisningen kan være med på å bidra til utvikling av verdensborgere, er det relevant å ta utgangspunkt i et av de tverrfaglige temaene fra LK20. Jeg har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. I den overordnede delen av læreplanen presenteres det overordnede læringsutbytte elevene skal sitte igjen med etter arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13).

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal altså gi elevene en opplæring i hvordan et demokrati fungerer, og hvordan elevene selv kan være aktive medborgere i samfunnet som er med på å videreutvikle Norges demokrati. Gjennom opplæringen skal elevene bli kjent med demokratiske rettigheter og demokratiske situasjoner. På den måten lærer elevene hvilke rettigheter de har som demokratiske medborgere og de lærer å håndtere og respektere uenigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13-14). I norskfaget skal elevene jobbe mot de overordnede målene om demokrati og medborgerskap gjennom å lese og jobbe kritisk med tekster som fremstiller andre menneskers liv og gjennom å delta i dialoger og diskusjoner hvor de får mulighet til å ytre sine egne meninger, men også møte

motargumenter. Å arbeide med tekst og dialog på denne måten kan være med på å gi elevene innsikt i andre menneskers livssituasjoner, som igjen kan føre til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3-4).

### 2.3 Tidligere forskning

Siri Hovda Ottesen & Aasfrid Tysvær (2017) har skrevet artikkelen «*Skjønnlitteratur for kosen*», hvor de presenterer de funn som viser at det er den individuelle lesingen av skjønnlitteratur det blir viet tid til i skolen. Lærerne i studien hevder at den individuelle lesingen er viktig for at elevene skal få gode leseopplevelser, og det er derfor Ottesen & Tysvær hevder at skjønnlitteraturen i skolen blir brukt for kosen skyld. Det kan se ut som lærerne i studien utelukkende fokuserer på tilpasset opplæring og arbeid med kompetansemål fra læreplanen, og dermed glemmer å implementere læreplanens overordnede del. Dette kan være årsaken til at faglitteratur blir brukt for læring, mens skjønnlitteratur blir brukt for kos (s. 63-64).

Marianne Røskeland (2014) hevder, i sin artikkel *Litteratur i leseopplæringas teneste?*, at litteraturfaget har tapt terreng i skolen de siste årene som et resultat av Norges dårlige resultater på de internasjonale testene PIRLS og PISA. Etter dette ble fokuset i skolen på leseopplæringen, og dermed kom litteraturfaget i skyggen (s. 195-196). Røskeland trekker frem tre punkter som beskriver hvordan litteraturfaget i skolen her svekket. Det første punktet handler om at litteraturteorien har mistet definisjonsmakt, med dette mener Røskeland at begrepet om lesekompetanse har blitt smalere fordi litteraturen ikke lenger er regnet innunder dette begrepet. Det andre punktet handler om at det blir lest lite litteratur, som vil si at lesing av skjønnlitteratur er nedprioritert til fordel for lesing av sakprosa. Det tredje punktet er at litteraturteorien er på vikende front. Røskeland hevder at leseforskningen har fått større plass i norskfaget, og dermed har litteraturteorien tapt terreng (Røskeland, 2014, s. 198-206). Røskeland (2014) trekker fram punkt tre som et særlig problem fordi litteraturens hva, hvordan og hvorfor blir glemt og tekstene som blir lest blir brukt for å lære om ord, rettskriving og andre ting i stedet for å brukes til å oppøve tekstforståelse (s. 204-206).

Ida L. Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg (2019) sin artikkel *The Role of Literature in the Classroom* undersøker norskundervisning i 47 ungdomsskoleklasserom. (s. 3-4). Resultatet av undersøkelsene i denne artikkelen viser at undervisningspraksisene i

norskfaget hovedsakelig kan deles i fire: 1) litterære tekster blir brukt til sjangeropplæring, 2) litteraturen blir brukt til individuell stillelesing, 3) litteratur blir brukt i forbindelse med skriving av bokrapporter og muntlige presentasjoner der fokuset er på arbeidsmetoden og ikke den litterære teksten, 4) en liten andel av undervisningen består av litterære diskusjoner og litterære samtaler, der det jobbes med å forstå den litterære teksten. (Gabrielsen et al., 2019, s. 22). Gabrielsen et al. (2019) sine funn viser at litteraturen ikke blir brukt på måter slik at litteraturen selv blir fremhevet. De argumenterer for at det er problematisk at litteraturen bare blir brukt som et verktøy for å oppnå andre mål, som for eksempel sjangerlære. Det er problematisk fordi litteraturen mister sin verdi, og dette fører igjen til at dens posisjon blir svekket i læreplanen (s. 26-27).

Kort oppsummert viser forskningsartiklene som er presentert her at litteraturen har tapt terreng i skolens opplæring, og brukes i størst grad for å jobbe mot andre mål. I den forbindelse kan min oppgave bidra med to ting til dette forskningsfeltet. For det første kan denne oppgaven være med på å vise litteraturens potensiale i skolens opplæring. Gjennom undervisningsopplegget som er utført med femteklasseselever presiseres litteraturens potensiale og hvordan dette kan knyttes opp mot mål og elementer i læreplanen. For det andre kan oppgaven bekrefte/avkrefte funnene fra tidligere forskning, fordi jeg undersøker elevenes litterære kompetanse som blant annet gjenspeiles av hvilke tekstpraksiser som praktiseres i skolen, og det kommer blant annet frem gjennom intervju med klassens kontaktlærere.

### 3. Teoretisk bakgrunn

I den teoretiske bakgrunnen for oppgaven vil jeg presentere sentral teori som er med på å belyse sentrale aspekter ved problemstillingen. Med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven vil jeg presentere teori om demokrati og medborgerskap, barneleseren og litteraturdidaktikk.

#### 3.1 Demokrati og medborgerskap

Temaet demokrati og medborgerskap tar utgangspunkt i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap fra læreplanen. I denne teoridelen vil jeg derfor gjøre rede for sentrale begreper innenfor temaet, i tillegg til at jeg vil klargjøre temaets rolle i skolens opplæring. Før jeg går i gang med utgreiingen vil jeg kort gjøre rede for definisjonen av de to hovedbegrepene: *demokrati* og *medborgerskap*. Janicke Heldal Stray (2011) definerer begge

begrepene i sin bok *Demokrati på timeplanen*. Det er disse definisjonene jeg her vil ta utgangspunkt i.

«*Demokrati* kommer av den greske sammensettingen av ordene *demos* og *kratos*. *Demos* kan oversettes med *folk* og *kratos* med *styre*. *Demokrati* betyr folk og styre: *folkestyre*.» (Stray, 2011, s. 22). *Demokratiet* kan forstås som to ting: en politisk styreform og en måte å leve sammen på. I et demokrati er det folket som bestemmer, og der er, i større eller mindre grad, med på å ta politiske beslutninger i samfunnet (Stray, 2011, s. 22).

Medborgerskap-begrepet er litt mer komplekst, og Stray (2011) bruker engelske begreper for å skape en forståelse av hva en medborger er: «Demokratisk medborgerskap er [...] hentet fra det engelske språket. På engelsk skilles det mellom *the citizen*, borgeren, og *citizenship*, som best kan oversettes med å være borger blant andre borgere» (s. 46). Begrepet medborgerskap kan altså sammenlignes med det engelske begrepet *citizenship*, og betyr å være borger blant andre borgere. *Citizenship* kan ha to betydninger: 1) *citizenship* som status eller 2) *citizenship* som rolle. På norsk defineres disse to betydningene gjennom to ulike begreper: 1) statsborgerskap og 2) medborger. Statsborgerskap er et sett med dokumenter som beviser hvilket land et individ tilhører, og med statsborgerskapet medfører blant annet rettigheter, mens medborger viser kun til et individs sosiale, politiske og kulturelle deltagelse i et samfunn i samhandling med andre mennesker (Stray, 2011, s. 47).

### 3.1.1 Demokratiets verdier, forutsetninger og spilleregler

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for sentrale begreper innenfor temaet demokrati og medborgerskap. I læreplanens overordnede del presiseres det helhetlige læringsutbyttet for temaet demokrati og medborgerskap: «Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Ut i fra dette sitatet kan vi forstå at elevene blant annet skal få kunnskaper om demokratiets *forutsetninger*, *verdier* og *spilleregler* gjennom opplæringen i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for begrepene demokratiske forutsetninger, -verdier og -spilleregler for å gi et bilde på hva elevene skall sitte igjen med av kunnskaper.



Grunnmuren i et hvert demokrati er de to verdiene *frihet* og *likhet*, som symboliserer rettigheter både for fellesskapet og enkelt individet (Stray, 2011, s. 22-23). Ut i fra de to sentrale demokratiske verdiene kan man fortolke demokratiet på ulike måter. Det norske samfunnet representerer det som kalles et *representativt demokrati*. I et representativt demokrati speiles innbyggernes meninger og interesser gjennom de folkevalgte representantene som skal bidra til å styre landet. Det norske samfunnet styres ut i fra noe som kalles *maktfordelingsprinsippet*, som betyr at makten er fordelt mellom tre instanser: Storting, regjering og domstol. Disse instansene har hver sine oppgaver, og et viktig prinsipp er «likhet for loven» som vil si at både befolkning og styresmakter har lover og regler de må forholde seg til (Stray, 2011, s. 26-27). Vi kan dermed forstå demokratiske verdier som grunnlaget for hvordan et demokratisk samfunn praktiseres, og at praktiseringen kan foregå på ulike måter ut i fra demokratiets grunnleggende verdier.

Demokratiets forutsetninger handler om hvilke rettigheter borgerne i et samfunn har, og er basert på demokratiets verdier. I det representative demokratiet i Norge ligger det mange forutsetninger til grunne som er med på å danne det demokratiske samfunnet. Stray (2011) nevner noen forutsetninger som er med på å kategorisere Norge som et representativt demokrati, blant annet stemmeretten, ytringsfrihet og menneskerettighetene som delvis er ratifisert i Norges lover (s. 26-27). I Menneskerettighetserklæringen fra 1948 presiseres det gjennom den første artikkelen at «alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og samme menneskerettigheter», som betyr at alle mennesker skal behandles likt uavhengig av rase, bakgrunn, kjønn, alder, politikk, religion osv. (FN-sambandet, 2017).

Menneskerettighetene gjelder også for barn, men for å understreke barnets særlige rettigheter ble det laget en barnekonvensjon som alle FNs medlemsland hadde mulighet til å ratifisere – altså lovfeste konvensjonens innhold. Barnekonvensjonen skal på den måten sørge for å verne om verdens barn (Smith, 2020, s. 19-20).

Barnekonvensjonen består av en rekke artikler som gjør rede for barnets rettigheter, og jeg vil her trekke frem to av artiklene: artikkel 12 og artikkel 13 som handler om barnets rett til å bli hørt og barnets rett til ytringsfrihet.

#### Artikkel 12.

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett. (FN-sambandet, 2019).

#### Artikkel 13.

1. Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge
2. Utøvelsen av denne rett kan undergis visse begrensninger, men bare begrensninger som er fastsatt ved lov og som er nødvendige:
  - a) av hensyn til andres rettigheter eller omdømme, eller
  - b) for å beskytte nasjonal sikkerhet, offentlig orden (ordre public) eller offentlig helse eller moral. (FN-sambandet, 2019).

I læreplanen påpekes det at elevene skal kjenne til hvilke rettigheter de har i et demokratisk samfunn, og at de skal kunne forstå sammenhengen mellom menneskerettigheter og demokrati. Ytringsfrihet nevnes som en særskilt rettighet elevene skal få kjennskap til (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Artikkel 12, barnets rett til å bli hørt, gir barnet rett til medbestemmelse i eget liv. Barnet har med andre ord rett til å uttrykke seg og bli lyttet til i saker som angår dem. Hensikten med artikkelen er at barnets sårbarhet skal beskyttes (Sandberg, 2020, s. 98). Artikkel 13, retten til ytringsfrihet og til å søke og motta informasjon, er nært knyttet til andre artikler i barnekonvensjonen, særlig artikkel 12. I artikkel 13 påpekes barnets rett til å fritt kunne ytre sine meninger gjennom hvilken som helst uttrykksmåte. Artikkelen gir ikke bare barnet rett til å ytre meninger, men også rett til å søke etter informasjon og å motta informasjon. Men det kan finnes begrensninger for ytringsfriheten, disse begrensningene defineres i så fall gjennom nasjonens lovverk (Høstmælingen, 2020, s. 140-141). Demokratiske forutsetninger kan derfor forstås som de rettighetene borgerne i et demokratisk samfunn har.

En del av de demokratiske forutsetningene, altså rettighetene som finnes i et demokratisk samfunn, er forankret i nasjonens lover. Landets lover og regler presiserer ikke bare borgernes rettigheter, men også retningslinjer for både borgerne og statens maktutøvere. Det er Stortinget som vedtar Norges lover, og regjeringen skal styre landet etter disse lovene og reglene (Stortinget, 2017). Dermed kan lover og regler defineres som demokratiske spilleregler, fordi de legger føringer for hva som er greit og ikke i samfunnet. I Norge har vi mange lover og regler som utgjør samfunnets demokratiske spilleregler, og jeg vil her trekke fram noen. De lovene og reglene jeg trekker fram her har særlig tilknytning til temaet demokrati og medborgerskap, og kan gi innblikk i hvilke rettigheter det er sentralt at elevene

får kjennskap til. Ytringsfrihet er både en demokratisk forutsetning og en demokratisk spilleregul fordi den er fastsatt ved lov. Loven om ytringsfrihet gir de norske borgerne rett på å ytre alle sine meninger fritt, uten å bli straffet for det. Det finnes noen begrensninger og da særlig i forhold til å skjerme barn og unge (Grunnloven, 1814, §100). Det finnes faktisk også en lov som gir Norges borgere rett til å demonstrere. Demonstrasjon kan også sies å være både en demokratisk forutsetning og en demokratisk spilleregul fordi det er en rettighet som er fastsatt ved lov. I loven presiseres det at Demonstrasjoner kun kan stoppes dersom de bryter den offentlige ro (Grunnloven, 1814, §101).

Et annet godt eksempel på en demokratisk spilleregul er *habilitetskravet*. Grunnen til at jeg har valgt å ta med akkurat denne loven, er fordi barneboka *Blåse* faktisk skisserer habilitetskravet gjennom sin handling. Dermed er det en demokratisk spilleregul som blir tilgjengelig for elevene gjennom å lese boka. Kravet om habilitet finnes i flere lover, men jeg har her tatt utgangspunkt i Forvaltningsloven (1967). Kort fortalt handler habilitetskravet om at personer i maktposisjoner ikke har lov til å ta avgjørelser som gjelder seg selv eller noen i sin familie og slekt (§6). I situasjoner der en person i maktposisjon står overfor en avgjørelse som gjelder seg selv eller sin familie, sier vi at personen er *inhabil*. Å være inhabil vil si at tilliten til upartiskhet er svekket, og det er derfor lovbestemt at man ikke skal ta del i avgjørelser som angår seg selv eller sin familie (Lovdata, 2012).

### 3.1.2 Skolens demokratiske opplæring

I dette kapitlet vil jeg greie ut om viktige aspekter i skolens demokratiske opplæring. I den overordnede delen av læreplanen presiseres det at opplæringen i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal gjøre elevene «i stand til å delta i demokratiske prosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). I det forrige kapitlet gjorde jeg rede for hvilke kunnskaper elevene skulle sitte igjen med etter den demokratiske opplæringen, i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke ferdigheter elevene behøver for å kunne delta i demokratiske prosesser.

I følge John Dewey (2005) er det nødvendig for demokratiet å ha en utdannet befolkning.

Demokratiets forkærlighet for uddannelse er et velkendt faktum. Den overfladiske forklaring er, at en regering, der er baseret på almen stemmeret, ikke kan være remgangsrig, med mindre dem, der vælger og adlyder deres politikere, bliver uddannet. Efter som et demokratisk samfund afviser princippet om en ydre autoritet, må det finde en erstatning i frivilligt engagement og en frivillig interesse, og disse ting kan kun skabes gennem uddannelse. (Dewey, 2005, s. 104).

Dewey (2005) sitt argument for dette sitatet er at demokratiet kan forstås både som et styresett, men også en måte å leve sammen på. Mennesker som lever i samhandling med hverandre vil også påvirke hverandres handlinger. Det demokratiske idealet lager bilde av et samfunn med verken klasse- eller raseskille, og for at dette idealet skal opprettholdes mener Dewey det er nødvendig med en utdannet befolkning. En utdannet befolkning vil ha felles interesser, erfaringer og kjenne konsekvenser av sine handlinger og dermed kunne opprettholde det demokratiske ideal (s. 104-105). Videre hevder Dewey (2005) at utdanning er videreføring av et sosialt ideal. Konstruksjonen av det sosiale idealet i utdanningen avhenger av hvilket samfunn man lever i. Derfor er samfunnet avhengig av en utdannet befolkning som kan være med på å videreføre demokratiets sosiale ideal (s. 115-116).

Med bakgrunn i Dewey (2005) sin forståelse av sammenhengen mellom demokrati og utdanning, skal jeg nå skissere den norske skolens demokratiske opplæring med utgangspunkt i tre publikasjoner. Stray (2011) er en av dem som skisserer skolens demokratiske oppdrag, og hun hevder at elevene gjennom utdanningen skal få innsikt i samfunnets verdier og holdninger, og på den måten bli samfunnsutdannet. Med andre ord skal elevene gjennom skolens opplæring utdannes til å bli samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (s. 74-75). Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) skisserer også det demokratiske oppdraget i skolen, og påpeker at skolens rolle i demokratiet er å utdanne elevene til å bli aktive deltakere i samfunnet. Solhaug og Børhaug poengterer at demokratiet har hatt en sentral plass i den norske utdanningen helt siden tidlig på 1900-tallet. (s. 15). En tredje publikasjon som omtaler skolens demokratiske opplæring er skrevet av Kjersti Marie Rongen Breivega, Toril Eskeland Ragnes & Tobias Christoph Werler (2019), som fremhever skolens demokratiske prosjekt som en del av det å bli et dannet menneske. De presiserer at danning i form av demokratisk kompetanse er viktig for å opprettholde og utvikle det moderne demokratiet, og at det er skolens samfunnsmandat å legge til rette for at elevene kan bidra i demokratiet etter endt utdanning (s. 21-22). Ut i fra disse tre betraktningene om skolens demokratiske opplæring, kan vi forstå at skolens oppgave er å *danne* elevene til demokratiske medborgere.

Danning er, i følge Laila Aase (2005) en stadig pågående prosess som skjer i interaksjon med andre: «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 bredt og variert felt» (s. 36). Aase poengterer at danningen som skjer i

skolen er definert i læreplanen, og er en spesiell type danning som er knyttet til bestemte typer kunnskaper og tradisjoner, som gjenspeiler kulturen. Danning er en ikke-målbar ferdighet, men heller essensielle verdier og holdninger som utvikles gjennom en prosess (s. 36-37). Ingerid Straume (2013) omtaler danning som en idé «om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet er» (s. 15). Dannelsesdefinisjonen avhenger av kulturens forståelse av begrepet, hevder Straume (2013). Fordi det finnes så mange ulike samfunn i verden, vil det også finnes mange ulike forståelser av dannelsesbegrepet, altså forskjellige dannelsesidealer. Derfor vil danningen av et menneske speile samfunnets normer, regler og tid (s. 17-18). Et viktig aspekt ved Straume (2013) sin definisjon av dannelsesbegrepet, er at hun skildrer danningen som en prosess som individet selv må være åpen for, for at danning skal skje. Med andre ord kan ikke danning tvinges (s. 28). Danning kan dermed forstås som noe som integreres i et individ, og at skolens opplæring skal bidra til danning av demokratiske medborgere må derfor bety at skolen skal formidle kunnskaper og oppøve ferdigheter som er nødvendig for at elevene skal kunne delta i det demokratiske samfunnet.

Skolen tar i bruk ulike metoder for å nå målet om å danne demokratiske medborgere. Stray (2011) skisserer tre tilnærminger til den demokratiske opplæringen i skolen: opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati (s. 107). Opplæring *om* demokrati er teoretisk læring om demokratiet, hvor opplæringen tar for seg demokratiets opprinnelse og historie, samt hvordan et demokrati fungerer i praksis. Målet med denne typen opplæring er at elevene skal bli bevisste på sine rettigheter og plikter som medborger i et demokratisk samfunn (s. 107-108). Opplæring *for* demokrati retter seg mer mot medborgeraspektet og gir elevene ferdigheter som en aktiv, demokratisk medborger trenger. Eksempler på ferdigheter som oppøves i opplæring for demokrati er: kritisk tenking og kommunikasjon (s. 108). Opplæring *gjennom* demokrati som handler om at elevene skal få oppleve virkelighetsnær deltagelse i demokratiske prosesser. Målet er å gi elevene erfaringer med demokratisk deltagelse (s. 109). Et godt eksempel på opplæring gjennom demokrati er skolens praktisering av *det deliberative demokratiet*. Det deliberative demokratiet er en fortolkningsdimensjon av demokrati som styreform, og i et deliberativt demokrati er folket i større grad deltakende enn i et representativt demokrati. Derfor er praktisering av det deliberative demokratiet ypperlig i forbindelse med skolens demokratiske opplæring, fordi det er med på å utvikle elevenes demokratiske identitet og ruste dem demokratisk deltagelse (Stray, 2011, s. 27-28).

Martin Samuelsson (2016) hevder at erfaringer med deliberativt demokrati er nødvendig for å kunne bli aktive demokratiske medborgere (s. 3). For å konkretisere denne påstanden skisserer han fem deliberative situasjoner i skolen: 1) Konfrontasjon og argumentasjon for ulike syn og meninger mellom individer, 2) Å lytte og ha toleranse og respekt for andres meninger og argumenter, 3) En kollektiv vilje og et ønske om å oppnå enighet eller en midlertidig avtale, 4) Tillatelse til å sette spørsmål ved tradisjoner, og 5) Den deliberative kommunikasjonen skal etter hvert finne sted uten at læreren kontrollerer den. Gjennom at elevene øver på å delta i deliberative kommunikasjoner får de øvd på å argumentere, reflektere og lytte til og akseptere andres syn og meninger (Englund henvist til i Samuelsson, 2016, s. 3)<sup>1</sup>.

Kort oppsummert kan man si at den demokratiske opplæringa i skolen skal gi elevene både kunnskaper og ferdigheter som de trenger for å kunne leve sammen med andre i det demokratiske samfunnet. Det er særlig viktig at det legges til rette for at elevene skal få erfaringer med ulike demokratiske situasjoner gjennom opplæringa, slik at de på den måten er bedre rustet for senere samfunns- og arbeidsliv. Elevene skal gjennom skolens demokratiske opplæring dannes til aktive, demokratiske medborgere gjennom opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet.

### 3.2 Barnet som leser

Å fortolke å finne mening med teksten man leser er en viktig del av det å lese. I dette kapitlet skal jeg skissere sentral teori om møtet mellom tekst og leser. Siden jeg studerer barneleseren, vil det også være nødvendig å avklare hvem barnet som leser er.

Julian Appleyard (1991) skildrer fem roller, eller stadier, som leseren beveger seg gjennom i løpet av livet: *den lekende leseren*, *leseren som helt eller heltinne*, *den tenkende leseren*, *den tolkende leseren* og *den pragmatiske leseren*. Ut i fra navnet på de ulike leserollene/lestadiene kan vi forstå at lesingen blir mer avansert etter hvert som leseren vokser til og blir voksen (s. 14-15). Leserollen *leseren som helt eller heltinne* er det stadiet som de fleste barneskoleelever befinner seg i. Mine forskningsdeltakere kan plasseres innenfor denne leserollen, og jeg vil derfor gjøre kort greie for typiske trekk ved leserne i dette stadiet.

---

<sup>1</sup> Årsak til sekundærhenvisning skyldes koronastengte campus og bibliotek, og dermed ikke tilgang på primærkilden.

Leseren vokser inn i leserollen *leseren som helt eller heltinne* gjennom alle forandringene han går gjennom ved overgangen til skole. Med nye omstendigheter, større grad av selvstendighet og påvirkning av andre og nye mennesker, får leseren et nytt syn på lesing (Appleyard, 1991, s. 58-59).

Thus, the growing child's experience of reading in the years 6 to 12 mirrors these changes in two important and related ways. Reading is a prime tool at one's disposal for gathering and organizing information about the wider world and learning how that world works, which is why teaching children to read is one of the main purposes of early schooling and why from the fourth grade onward primary-school learning consists largely of reading as a means of discovering new facts and ideas. But at the same time reading is a way of exploring an inner world, especially as the child gets older. (Appleyard, 1991, s. 59).

Forandringene leseren går gjennom i inngangen til *leseren som helt eller heltinne*, fører altså til at leseren bruker lesingen til to formål: 1) tilegne seg informasjon om verden omkring seg og 2) utforskning av en indre verden (Appleyard, 1991, s. 59). Barnets syn på verden i dette stadiet baserer seg utelukkende på det romantiserte synet, og det preger også tekstene de leser. *Leseren som helt eller heltinne* leser tekster med enkle strukturer, konsistente karakterer som enten er gode eller onde, tydelige problemstillinger og beundringsverdige hovedpersoner som leseren enkelt kan identifisere seg med. Disse tekstene skildrer historier der suksess er et resultat av god oppførsel, og der det gode vinner over det onde (Appleyard, 1991, s. 83). Et annet karakteristisk trekk ved *leseren som helt eller heltinne* er repeterende lesing. Leseren har en tendens til å lese samme tekst, eller lignende tekster f.eks. serielitteratur, flere ganger. Gjentatt lesing av en tekst er som regel noe leseren gjør for å oppfatte andre og nye elementer i teksten, men i dette lesestadiet kan det se ut som repeterende lesing blir brukt som en slags bekreftelse for leserens syn på verden (Appleyard, 1991, s. 85-86). Appleyard (1991) hevder at *leseren som helt eller heltinne* vil utover i lesestadiet utvikle seg til å bli lesere som tenker mer. Leseren vil etter hvert innse at sitt syn på verden ikke er tilstrekkelig nok for å forstå verden som den er, og vil derfor søke etter nye og mer utfordrende tekster. Når dette skjer er leseren i ferd med å vokse ut av barneleser-rollen og inn i ungdomsleser-rollen (s. 87).

### 3.2.1 Forholdet mellom tekst og leser

For å kunne forstå elevenes refleksjoner i møte med barneboka *Blåse* trenger jeg å vite noe om hvordan forholdet mellom tekst og leser fungerer. I oppgavens innledning refererte jeg til Nussbaum (2016) som hevder at litteraturen kan bidra til danning av verdensborgere. Verdensborgerdanningen skjer gjennom at leseren lever seg inn i den litterære teksten og får

innsikt i ulike scenarioer som er med å påvirke hans tanker og holdninger (s. 25-26). Når en leser lever seg inn i en litterær tekst, bruker han sin narrative forestillingsevne. Den narrative forestillingsevnen bidrar til leserens samfunnsdeltakelse gjennom blant annet oppøving av empati hos leseren (Nussbaum, 2016, s. 31).

Når et barn og en forelder begynner å fortelle historier sammen, tilegner barnet seg grunnleggende moralske evner. Selv en enkel barnesang [...] lar barnet oppleve undring – en følelse av noe gåtefullt der nysgjerrighet er blandet med ærefrykt. [...] Narrativ lek lærer altså barn å se en menneskelignende skapning som en bolig for håp og frykt og kjærlighet og sinne, alt sammen følelser de også har opplevd selv. (Nussbaum, 2016, s. 31).

Det Nussbaum (2016) hevder er at leseren gjennom sin narrative forestillingsevne får tilgang på og forståelse for andres følelser, og utvikler dermed «morske evner» som er viktig i et liv i samhandling med andre (s. 30-31). En moralsk evne som barneleseren etter hvert utvikler er medlidenhet. Medlidenhetsevnen gjør leseren i stand til 1) innsikt i et annet menneskets smerte og 2) anerkjennelse av egen sårbarhet. Utvikling av empati i form av medlidenhet fordrer at leseren er i stand til å tenke at andres smerte kunne like gjerne vært ens selv smerte, og derfor skjer ofte utvikling av medlidenhet hos leseren når han møter karakterer han identifiserer seg med (s. 32). Men den narrative forestillingsevnen gjør det også mulig for leseren å ha empati for et menneske som er forskjellig fra en selv, fordi man gjennom sin forestillingsevne evner å se for seg hvordan det er å være annerledes. Selv om man ikke kan identifisere seg med alle mennesker, eller alle litterære karakterer, så er også mangelen på identifikasjon med på å skape en forståelse hos leseren. Vi kan derfor forstå at litteraturen er med på utvikle evner som forståelse og empati, som er viktige i samfunnsdeltakelse fordi de er med på å utjevne forskjeller og skape en toleranse for alle individer (s. 34).

Nussbaum (2016) hevder altså at litteraturen kan bidra til danning av verdensborgere gjennom at leseren bruker sin narrative forestillingsevne (s. 30-34). Judith Langer (2005) gjør greie for hvordan den narrative forestillingsevnen brukes til å bygge det hun kaller *forestillingsverdener*.

Föreställningsvärldar är dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar. (Langer, 2005, s. 28).

Forestillingsverdener er altså det som opptar tankene våre i møte med, blant annet litterære tekster. Disse indre verdene som vi danner oss i møte med en tekst, vokser fram og blir til



underveis i lesinga. Med andre ord kan man si at forestillingsverdenen er et bilde på hvordan man forstår eller oppfatter teksten. En forestillingsverden påvirkes av flere faktorer: «ens personlige og kulturelle erfaringer, ens relation till den pågående opplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter» (Langer, 2005, s. 27-28). Med andre ord påvirkes en forestillingsverden både av den litterære teksten og leserens personlige erfaringer og hensikter. De forestillingsverdenene som leseren lager seg er ikke konstant og fastsatt. En forestillingsverden er i stadig endring, og blir påvirket av ny informasjon som blir tilgjengelig etter hvert som man leser (Langer, 2005, s. 29).

Byggingen av forestillingsverdener foregår i en ikke-lineær prosess, og byggingen er påvirket av leserens erfaringer i møte med teksten; «Faserna är alltså en del i varje läsares byggande av föreställningsvärldar, men fasernas specifika mönster och innehåll baseras på en viss läsares erfarenheter och förväntningar i transaktionen med en viss text» (Langer, 2005, s. 37). Langer (2005) skisserer prosessen for bygging av forestillingsverdener gjennom fem faser. Den første fasen kan regnes som startfasen, og det er her leseren begynner å etablere sine forestillingsverdener i møte med den nye, litterære teksten. I en slik startfase vil leseren forsøke å samle så mye informasjon som mulig om teksten for å kunne starte byggingen av en forestillingsverdenen. Leserens egne erfaringer og kunnskaper er sentral i denne fasen, fordi han må bruke disse aktivt for å skape mening i møte med teksten (s. 37-38). Den andre fasen handler om å ytterlig skaffe seg informasjon om den litterære teksten, i søken etter å skape sammenheng og mening. Her vil leseren måtte gi slipp på noen allerede etablerte tanker og idéer om teksten etter hvert som ny informasjon kommer til (s. 39). Fase tre skiller seg litt fra de to første fasene, fordi i fase tre begynner leseren å reflektere over den forståelsen han har opparbeidet seg om teksten. I denne fasen setter leseren sin tekstforståelse i kontekst, og leter etter betydningen teksten kan ha for eget liv (s. 40-41). I den fjerde fasen ser leseren på teksten med et analytisk blikk. Leserens er i denne fasen mer kritisk, og ser på teksten med større avstand for å kunne reflektere og analysere sin egen forståelse (s. 41-42). Den femte og siste fasen handler om at leseren gjør sin tekstforståelse om til erfaringer. I denne fasen setter leseren sin forestillingsverden i en kontekst, og danner seg dermed erfaringer ut i fra hva han har forestilt seg og fått innsikt i (s. 42-43). Som sagt så foregår ikke denne prosessen som en lineær prosess, men det er en prosess der leseren beveger seg frem og tilbake mellom de fem fasene (s. 43).

Langer (2005) skisserer leseprosessen som en bygging av forestillingsverdener der leseren må koble teksten sammen med sin egen kunnskap og erfaring for å skape mening (Langer, 2005, s. 27-29). Måten Langer (2005) forstår leseprosessen, er i tråd med hvordan Wolfgang Iser (1974) skisserer litterær lesing.

(T)he literary work has two poles, which we might call the artistic and the esthetic: the artistic refers to the text created by the author, and the esthetic to the realization accomplished by the reader. From this polarity it follows that the literary work cannot be completely identical with the text, or with the realization of the text, but in fact must lie halfway between the two. (Iser, 1974, s. 274).

Iser (1974) hevder at meningen i en litterær tekst blir dannet i samspillet mellom de to polene; litterær tekst og leser (s. 274). Enhver litterær tekst er bygget opp av setninger og setningsinnhold, og disse danner grunnlaget for den litterære verdenen som framstilles gjennom teksten. Men setningene kan ikke alene gi all nødvendig informasjon for å kunne fremstille en ferdig litterær verden, og derfor er leserens fantasi helt nødvendig for at den litterære verdenen skal bli fullstendig (s. 277). I selve leseprosessen foretar leseren seg en kontinuerlig konstruksjon av det Iser (1974) kaller den virtuelle dimensjonen. Den virtuelle dimensjonen er en sammensetning av den litterære teksten og leserens fantasi, som til sammen danner meningen i teksten. Alt vi leser blir lagret i vår hukommelse, og derfor er det mulig for leseren å kunne skape en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid i det han leser. Denne effekten kan gi den litterære teksten uventede vendinger som bryter med leserens forventninger, og kan ses som hindringer i teksten som setter en stopper i lesingens flyt. Disse hindringene leder leseren inn på uventa retninger, og leseren må i denne prosessen ta utgangspunkt i sine egne kunnskaper og erfaringer for å skape koblinger i teksten. Disse hindringene som teksten legger opp til, definerer Iser som tekstens tomrom (s. 279-280).

These gaps have a different effect on the process of anticipation and retrospection, and this on the "gestalt" of the virtual dimension, for they may be filled in different ways. For this reason, one text is potentially capable of several different realizations, and no reading can ever exhaust the full potential, for each individual reader will fill in the gaps in his own way [...]. (Iser, 1974, s. 280).

En tekst kan oppfattes på ulike måter, fordi tomrommene omfatter et stort utfyllingspotensial. Hver leser vil ta med seg sine kunnskaper og erfaringer i møte med den litterære teksten, og disse kunnskapene og erfaringene påvirker hvordan leseren fyller ut tekstens tomrom. På bakgrunn av dette hevder Iser (1974) at den litterære tekstens potensiale aldri kan fullt utnyttes, fordi hver leser går for sin egen tolkning av teksten og dermed velges de andre tolkningsmulighetene bort. Leseprosessen kan derfor karakteriseres som selektiv (s. 280). Iser

(1974) karakteriserer leseprosessen som en bevegelsesprosess fordi leseren hele tiden jobber med å koble sammen tekstens ulike deler for å skape mening. Eller med andre ord; leseren jobber kontinuerlig for å skape den virtuelle dimensjonen. Den litterære teksten fungerer derfor som et slags speil, som speiler leserens meningskonstruksjoner i hans egne kunnskaper og erfaringer (s. 281).

Både Langer (2005) og Iser (1974) forstår leseprosessen som en konstruksjon mellom den litterære teksten og leserens fantasi. Langer (2005) på sin side er opptatt av konstruksjonen av forestillingsverdener i møte med teksten. Hun mener at forestillingsverdene kan være med på å danne erfaringer hos leseren, gjennom at leserne danner seg forestillinger som de kan knytte til eget liv (s. 37-43). Nussbaum (2016) hevder også at innlevelse i litterære tekster kan være med på å gi leseren nye erfaringer, som er med på å danne han som verdensborger (s. 25-26). Mens Iser (1974) på sin side er mer opptatt av hvordan leseren skaper mening i teksten gjennom å konstruere den virtuelle dimensjonen, som jo i og for seg kan sammenlignes med Langer (2005) sine forestillingsverdener (s. 279). Vi kan derfor ut i fra disse teoriene forstå at leseprosessen består av å forestille seg og få innsikt i den litterære tekstens handling på bakgrunn av egne kunnskaper og erfaringer, og ut i fra disse forestillingene danne seg nye kunnskaper og erfaringer som man tar med seg inn i det virkelige livet.

En annen dimensjon til forholdet mellom tekst og leser presenteres av Louise Michelle Rosenblatt (1995). Hun hevder at ulike tekster leses på ulike måter, og at all lesing vil i noen grad være preget av både kognitive og følelsesmessige aspekter. Hun definerer lesingen som enten efferent eller estetisk, der efferent lesing er lesing som i liten grad er preget av følelsesaspektet. Det kan være seg lesing av rapporter som krever kognitiv oppmerksomhet av leseren for å kunne oppfatte tekstens informasjon. Estetisk lesing er derimot lesing som preges av følelsesaspektet i stor grad. Det dreier seg mer om lesing av tekster innenfor det skjønnlitterære aspektet, av tekster der leseren sitter igjen med en opplevelse (s. 2 (preface)).

These stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text. According to different purposes, readings of the same text may fall at different points on the efferent-aesthetic continuum, on different "mixes" of attention to public and private aspects. (Rosenblatt, 1995, s. 3 (preface)).

Efferent og estetisk lesing er altså ikke motsetninger av hverandre, men de utgjør en skala hvor lesingen kan forstås som mer eller mindre preget av følelser eller det kognitive.

Spekteret for lese måte er altså bredt. Rosenblatt (1995) hevder at det er den efferente lesingen som er mest fremragende i skolen. Hun argumenterer for at skolen er preget av metoder som vektlegger undervisning og tester som undersøker hva elevene har lært, og dermed blir den estetiske lesingen nedprioritert (s. 3 (preface)). Ut i fra dette perspektivet på forholdet mellom tekst og leser, kan vi forstå at også hvilken type tekst man leser påvirker hvordan man møter og oppfatter teksten.

### 3.2.2 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er også en viktig komponent ved lesing av litterære tekster. Elise Seip Tønnesen (2007) definerer litterær kompetanse som litterær erfaring i form av kjennskap til mange sjangre, bruk av lesestrategier i møte med en tekst og evnen til å reflektere over sine litterære opplevelser, erfaringer og tolkninger (s. 180).

Litterær kompetanse er noe mer enn det som kan testes til en eksamen, mer enn faktakunnskap om forfattere, litteraturhistorie og den litterære kanon. Den kompetente litteraturleseren har nytte av å vite om ulike tekster og sjangrer, han trenger også et repertoar av ulike lesestrategier, og dertil en reflekterende holdning i forhold til egne leseopplevelser og fortolkninger. (Tønnesen, 2007, s. 180).

Litterær kompetanse kan her forstås som en kompetanse som brukes i møte med litterære tekster, og en kompetanse som kan oppøves, men ikke testes. Tønnesen (2007) hevder at elevenes litterære kompetanse er under utvikling gjennom hele skoleløpet. Den litterære kompetansen heves når elevene får lese mye litteratur; «(e)leven utvikler sin litterære kompetanse ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster. [...]. Den litterære kompetansen vokser i bredde og dybde når den fylles ut med stadig nye leseopplevelser» (s. 181). Tønnesen (2007) fremhever aktivitetene høytlesing, loggbok og litteratursamtaler som gode aktiviteter for å oppøve elevenes litterære kompetanse (s. 181).

Åsmund Hennig (2012) definerer begrepet litterær kompetanse som kunnskaper og ferdigheter leseren besitter. Han deler disse ferdighetene og kunnskapene inn i fire kategorier, som sier noe om leserens forhold til både tekst og andre lesere: *kunnskap om tekst, kontekst, lesing og litterær leseferdighet*.

Disse begrepene er nemlig ikke normative, men *deskriptive*. De er ment å gi en helt nøytral og objektiv beskrivelse av hva det å lese litteratur innebærer. (...). Samtidig kan begrepene gi oss redskap til å si noe om ulike leseres profil og posisjon i forhold til både tekst og andre lesere. (Hennig, 2012, s. 18).

Den første kategorien, *kunnskap om tekst*, viser til at leseren må ha kunnskap om tekstens ulike lag. Det være seg kunnskap om virkemidler, begreper, fortellingsstrukturer, bildespråk og også analytisk kunnskap som gjør leseren i stand til å forstå tekstens ulike lag og hvordan teksten kan ha en betydning sett i den virkelige verden. Kunnskap om ulike typer tekster og sjangre tilhører også denne kategorien (Hennig, 2012, s. 18). Den andre kategorien, *kunnskap om kontekst*, dreier seg om at leseren trenger kunnskaper om tekstens ytre faktorer. Det gjelder kunnskap om historiske og kulturelle sammenhenger, forfatterskap, litteraturhistorie og intertekstualitet. Å ha kunnskap om intertekstualitet vil si å kunne se en tekst i sammenheng med andre tekster, og kunne plassere den i et landskap av tekster i ulike sjangre og fra ulike tider. Kategori tre, *kunnskap om lesing*, skisserer leserens behov for kunnskap om hvordan lese ulike tekster og sjangre. I tillegg må leseren være bevisst på sin egen lesing og kunne være i stand til å reflektere over tekster man leser. Fjerde og siste kategori, *litterær leseferdighet*, handler om at leseren trenger evner for å kunne stige inn i fiksjon. Leserens må kunne bruke innlevelse og fantasi i møte med en litterær tekst, og være åpen for og tørre å prøve ut idéer og oppfatninger om teksten, på veien mot å skape mening (Hennig, 2012, s. 19).

Videre skisserer Hennig (2012) det han kaller for *litterær faglighet*, som er det sosiale aspektet ved den litterære kompetansen. Å teste noens litterære kompetanse er vanskelig, fordi den består av ikke-målbare ferdigheter. Men gjennom den litterære fagligheten kan man få innsikt i og forståelse av en persons litterære kompetanse, fordi den i litterære fagligheten setter leseren ord på sin kompetanse gjennom formidling av responser på en lest tekst. Dette kan gi et bilde av en lesers litterære kompetanse i møte med en litterær tekst.(s. 20-21).

Ut i fra Hennig (2012) sin definisjon av litterær kompetanse kan vi forstå at det er en sammensatt kompetanse, som ikke er målbar på samme måte som andre kompetanser man lærer i skolen. Det ikke-målbare aspektet ved den litterære kompetansen trekker også Tønnesen (2007) frem. Dermed kan vi forstå den litterære kompetansen som en kompleks og sammensatt kompetanse, som ikke direkte kan testes. Men man kan få et innblikk i hvordan en lesers litterære kompetanse er gjennom ulike litteraturdidaktiske aktiviteter.

### 3.3 Arbeid med litteratur i skolen

I dette kapitlet skal jeg greie ut om litteraturdidaktiske aspekter. Jeg avsluttet det forrige teorikapitlet med å greie ut om litterær kompetanse. Ut i fra de to definisjonene jeg tok utgangspunkt i kunne man blant annet forstå at den litterære kompetansen kan oppøves gjennom litteraturdidaktiske aktiviteter. Jeg vil videre i dette kapitlet gjøre greie for hva litteraturdidaktikk er, før jeg greier ut om noen sentrale aspekter og arbeidsmetoder innenfor litteraturdidaktikken.

(E)t sammensatt ord er ikke summen av de to ordene som utgjør sammensetningen, men det går likevel an å si at litteraturdidaktikk er summen av litteratur og didaktikk [...] Litteraturdidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også om rammene for litteraturundervisningen og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning i litteratur kan vurderes. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34).

Begrepet litteraturdidaktikk brukes altså om litteraturundervisningen i skolen, og kan forstå som summen av de to begrepene *litteratur* og *didaktikk* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Litteraturbegrepet er et stort begrep som man grovt sett kan definere på tre ulike måter. Den første definisjonen av litteraturbegrepet kalles *det totaliserte litteraturbegrepet*, og tar utgangspunkt i ordets betydning. Litteratur kommer av det greske ordet «littera» som betyr bokstav og defineres som «alt som er skrevet med bokstaver». Dermed kan litteratur forstås som alt fra en huskelapp til lengre litterære tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19-20). Den andre definisjonen av litteraturbegrepet skisserer hva som er god og dårlig litteratur, og kalles *det smale litteraturbegrepet*. Innenfor denne definisjonen er det oppdiktete tekster, eller skjønnlitteratur, som oppfattes som god litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Den tredje, og siste, definisjonen på litteratur er *det utvidete litteraturbegrepet*. Denne definisjonen er noe mer utvidet enn den smale (der av navnet), og regner også sakprosa, muntlige tekster og sammensatte tekster som litteratur sammen med skjønnlitteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24-25). Didaktikkbegrepet har i seg selv en sammensatt betydning, og er satt sammen av ordene *didaskhein* og *techne*. Direkte oversatt betyr *didaskhein* å undervise / veilede. *Techne* kan oversettes til kunst, ferdighet eller teknikk. Sammenfattet kan derfor didaktikk oversettes til *undervisningslære*, *undervisningskunst* eller *undervisningsteknikk*, og legger grunnlaget for undervisningens, hva, hvordan og hvorfor (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 17-18).

Litteraturdidaktikken dreier seg derfor om litteraturundervisningen i skolen, som er en del av

både norskfaget og engelskfaget. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i litteraturredidaktikken for norskfaget. Norskfaget i skolen skal gi elevene opplæring i det utvidete litteratursynet, og gjennom denne opplæringen skal elevene bli kjent med samfunnets og kulturens tekster. På den måten er norskfaget med på danningen av elevene, og bidrar til at disse tekstene er med på å påvirke elevene som person og samfunnsborger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35).

### 3.3.1 Norskfagets dannelsingsaspekt

Jeg skal i dette delkapitlet greie videre ut om dannelsingsaspektet ved norskfaget. I teorikapitlet om demokrati og medborgerskap definerte jeg begrepet danning i forbindelse med skolens demokratiske oppdrag. Kort oppsummert handler danning om prosesser i individet som gjør individet til noe mer enn bare et individ. I en dannelsingsprosess tilegner individet seg verdier, ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige å ha i et liv i samhandling med andre. Disse verdiene, ferdighetene og kunnskapene tilegnes gjennom deltakelse i samfunnslivet, av opplevelser og av bevissthet hos individet selv. Skolen har en viktig rolle i dannelsingsprosessen av individer, fordi skolen jobber målrettet mot å danne gode og aktive samfunnsborgere (Straume, 2013, s. 15-28; Aase, 2005, s. 36-37).

Laila Aase (2005) hevder at norskfaget har en særlig viktig rolle i skolens dannelsingsoppdrag. Hun skisserer norskfagets hovedoppgave som tekst- og språkopplæring, og hun poengterer at denne opplæringen er essensiell for å i det heletatt kunne ta del i en dannelsingsprosess (s. 37).

Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier seg i stor grad om å kunne delta i *tekstkulturen* på en kvalifisert måte, altså ikke bare om å ha lært om den. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave. (Aase, 2005, s. 37).

Gjennom en dannelsingsprosess blir både språk, tanke og handling påvirket, og et dannet menneske bruker disse tre aspektene på bestemte måter (Aase, 2005, s. 37). Det er i forbindelse med den nye læreplanen i 2006, Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2013), at Aase (2005) drøfter norskfagets dannelsingsaspekt. Hun uttrykker sin bekymring for at norskfagets kompetanser skal bli instrumentelle, fordi det i den nye planen legges opp til at elevene skal måles ut i fra kompetansemål etter ulike trinn. Aase mener at et så stort fokus på elevenes kompetanser etter endt opplæring, kan føre til at norskfagets dannelsingsaspekt forsvinner fordi det ikke er målbart på samme måte. For å kunne

ivareta hele norskfaget er det derfor viktig at norsklærerne er bevisste på dannelsingsaspektet ved faget, som ikke kommer til uttrykk gjennom læreplanens kompetansemål. Aase hevder at det derfor er viktig å ta i bruk hele læreplanen, også den overordnede delen, i opplæringen. Det er i den overordnede delen av læreplanen at andre aspekter, enn bare målbare kompetanser, kommer frem. Aase mener altså at norskfaget består av mer enn bare en instrumentell fagkompetanse, og at et viktig element er å tenke på *hvem* som skal oppnå denne fagkompetansen (s. 35-36). Skolens opplæring bør altså favne både danning og kompetanse, for på denne måten vil kunnskapsstoffet få mer betydning for elevene. Gjennom at danning får spille en sentral rolle i opplæringen i skolen så vil man unngå at elevenes kunnskap blir instrumentell (Aase, 2005, s. 38). For å skape sammenheng mellom kunnskap og danning, fordrer det at man utfordrer elevenes tankegang. Det krever undervisningsmetoder som legger opp til at elevene aktivt kan få delta med sine tanker og meninger, og at de blir utfordret i form av innvendinger og andre perspektiver som er ulike egne. Undervisningen må legge opp til å skape et sted hvor elevene kan møtes for å dele og diskutere kunnskapen de har (s. 39).

I Aase (2005) sin utgreiing om norskfagets dannelsingspotensiale, drøfter hun problemstillinger knyttet til den daværende nye læreplanen, Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2013). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i den nye læreplanen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som trer i kraft fra skolestart høsten 2020. Det er likevel relevant å ta perspektivene Aase (2005) skisserer i betraktning. Det er nemlig mye likt i nåværende og kommende læreplan, blant annet så har begge planene både en overordnet del og fagplaner med kompetansemål. Derfor er Aase (2005) sin bekymring angående for stort fokus på målbare ferdigheter, fortsatt høyst aktuell i forbindelse med LK20. Poenget mitt her er ikke at de målbare ferdighetene og kompetansemålene er uviktige, men at de fortsatt vil ha en sentral rolle i skolens opplæring. Aase (2005) hevder at skolens dannelsingsoppdrag kommer særlig til uttrykk gjennom overordnet del, og til dels i fagplanen for norsk. På samme måte blir skolens dannelsingsoppdrag også skissert i den nye læreplanen, men i tillegg har denne planen fått tillagt noen nye elementer, blant annet tverrfaglige temaer, som er med på å presisere dannelsingsoppdraget i skolen ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ingerid Straume (2013) definerte dannelsingsprosessen som en idé «om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet er (s. 15). Det som er interessant med Straume (2013) sin



oppfatning av hva danning er, er at hun hevder at danning ikke kan finne sted, med mindre individet selv ønsker det (s. 28).

Ved å betrakte danning som en prosess med tre interrelaterte dimensjoner, får vi belyst at dannelsesarbeidet ikke er noe som kan iverksettes på lineært vis, av en utenforstående part, for eksempel gjennom pedagogiske rammer. Dannelsingsprosesser blir virksomme først når subjektet – etter eget hodet – bearbeider en spenning mellom de to andre dimensjonene. (Straume, 2013, s. 28).

Straume (2013) skisserer dannelsingsprosessen gjennom tre dimensjoner: det sosiale, bevegelsen og subjektet, der det er subjektet blir påvirket av de to andre dimensjonene til en dannelsingsprosess, hvis subjektet selv er åpen for det. Straume hevder faktisk her at opplæring i skolen ikke kan garantere for at danning skjer, fordi det er kun subjektet som kan styre dannelsingsprosessen. Likevel legger hun til at lærerens rolle i dannelsingsprosessen ikke er uvesentlig (s. 28).

Måten Straume (2013) skisserer danning og dannelsingsprosessen på er interessant å ha med her, fordi det tilfører noe til Aase (2005) sin drøfting av dannelsingsaspektet i norskfaget. Straume (2013) poengterer at læreren ikke er uvesentlig, men heller nødvendig, og hun argumenterer også for at et utenforstående part ikke kan sette i gang dannelsingsprosesser i subjektet, fordi det er subjektet selv som må ha et mål om å bli dannet. På bakgrunn av dette mener hun at det ikke går an å lage spesifikke undervisningsopplegg som skal sette i gang dannelsingsprosessen. Aase (2005) skisserer ikke et spesifikt undervisningsopplegg, men hun trekker frem undervisningsmetoder som hun mener er særlig relevant å bruke for å sette i gang elevenes dannelsingsprosess. Hun legger særlig vekt på at det er viktig at elevene må få ytre seg og oppleve motytringer for å sette i gang en utvikling av tankeprosessene. Det er interessant å sette Straume (2013) og Aase (2005) sine poenger i perspektiv av hverandre, for å danne en forståelse av hvordan danning skjer.

### 3.3.2 Dialog som sentralt element i litteraturredidaktikken

En sentral arbeidsmetode i litteraturredidaktikken er dialog. I utgreiingen av norskfagets dannelsingsaspekt trakk jeg blant annet frem Aase (2005) sin forståelse av hvordan norskfaget bidrar til danning. Hun hevder at elevenes tankegang må utfordres for at danning skal kunne skje. Elevene må få mulighet til å dele tanker og meninger og bli utfordret på disse tankene og meningene (s. 39). Jeg skal i dette delkapitlet greie ut om hvordan dialog kan bidra til at elevene kan få både dele og utfordre sine tanker og meninger.

I følge Mikhail Bakhtin (2003) er dialog en forhandling om mening;

Dialogismen er med andre ord i utgangspunktet en språkteori som alltid betrakter språklig praksis som kontekstbundende ytringer. Enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer som den vil besvare, og den peker fremover mot fremtidige ytringer, som den vil foregripe. (Bakhtin, 2003, s. 14).

Dialogismen er Bakhtin (2003) sin forståelse av dialog. Han hevder at språket vårt består av ytringer og en hver ytring er en del av en kontekst. Enhver ytring er personlig preget, og kan derfor ikke alene frembringe sannhet, den må inngå i en dialog der det blir forhandlet om mening. Dialogen krever både en ytring og en motytring som begge søker en felles forståelse av sannheten gjennom diskusjon. Språket kan derfor karakteriseres som dialogisk, fordi alle ytringer inngår, i utgangspunktet, i en dialog (s. 13-15).

Robin Alexander (2017) tar utgangspunkt i er Bakhtins forståelse av dialog når han skisserer *dialogic teaching*. Alexander mener at utveksling av meninger og forhandlinger av ytringer er en sentral del av å bli utdannet; «For to Bakhtin dialogue is essential to discourses – to a world – where meanings are neither fixed nor absolute, and where the exchange, acquisition and refinement of meaning is what education is centrally about» (s. 25). Det Alexander (2017) forsøker å argumentere for er at klasseromssamtalen i større grad burde vært preget av Bakhtins forståelse av dialog (s. 24-25). Dialogic teaching, eller dialogisk undervisning, er en pedagogisk undervisningsmetode som i større grad tar utgangspunkt i Bakhtins forståelse av dialog.

(T)he term ‘dialogic teaching’ replaces both the vagueness of ‘interactive’ and the organisational restrictiveness of ‘whole class teaching’. It draws our attention away from particular organisational settings to what matters most: the quality, dynamics and content of talk, regardless of the way classrooms and lessons are organized. And it challenges us to re-assess attendant notions of time and place. (Alexander, 2017, s. 23).

Målet med dialogisk undervisning er å skape et læringsfellesskap i klasserommet, der alle er likestilt og lytter til hverandres idéer, meninger og synspunkter. Den dialogiske undervisningen baserer seg på fem prinsipper: *kollektivitet*, *gjensidighet*, *støtte*, *oppbyggende* og *målbevissthet*. Disse fem prinsippene legger vekt på at nettopp alle skal være inkludert og bli sett og hørt. I tillegg skal den dialogiske undervisningen være forankret i pedagogiske mål, og lære elevene å bygge på hverandres utsagn for å kunne komme frem til en «enighet» (Alexander, 2017, s. 28). For at dialogisk undervisning skal bli en realistisk praksis i klasserommet, hevder Alexander (2017) at en endring av klasseromspraksiser er nødvendig.

Det er praksisen rundt spørsmålene i klasseromssamtalen som særlig bør få et nytt fokus. De typiske spørresituasjonene består som regel av: lukket spørsmål fra lærer – svar på spørsmål fra eleven(e) – læreren gir en kort tilbakemelding på svaret. Alexander argumenterer for at lærerne må tørre å stille mer autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål har ikke nødvendigvis en umiddelbar fasit, og krever derfor en diskusjon gjennom flere ledd for å kunne besvares (s. 14-15).

Alexander (2017) hevder at dialogisk undervisning har flere læringsgevinster. Blant annet bidrar dialogisk undervisning til å oppøve ferdigheter innen demokratisk medborgerskap, gjennom lytting og aktiv dialog med andre der man både får og kan stille spørsmål, dele tanker, meninger og ideer og argumentere for disse (s. 33-34). I tillegg bidrar dialogisk undervisning til en livslang læring, som først og fremst gir elevene et verktøy for læring. Å delta i dialoger kan gi mye læring generelt, i tillegg til at det også gir elevene et språk om læringen sin. Dialogisk undervisning kan bidra med nødvendige kunnskaper og erfaringer som elevene får bruk for videre i sitt liv. Dessuten kan selve metoden også bidra til at elevene enkelt kan tilegne seg ny kunnskap livet gjennom fordi de har en god dialogisk kompetanse (Alexander, 2017, s. 34-35).

Bakhtin (2003) forstår også dialog som en del av samfunnets tekster, og hevder blant annet at romansjangeren kan forstås som dialogisk (s. 13). Med andre ord er skjønnlitterære tekster et godt utgangspunkt for dialog. En dialog om litteratur kalles litterær samtale, og defineres som en samtale om litteratur, som i hovedsak foregår i klasserommet og har elever og lærere som deltakere. I en litterær samtale diskuteres leste tekster, og det er en arena hvor alle deltakerne skal få mulighet til å komme med meninger og synspunkter om teksten. Deltakerne i den litterære samtalen forhandler om meningen gjennom dialog (Ulland, 2016, s. 99-100). Undervisningsmetoden litterære samtaler bygger på mange av de samme prinsippene som dialogisk undervisning, og kan derfor også regnes som dialogisk undervisning.

I følge Langer (2005) er litterære samtaler, eller litterære diskusjoner, viktig for at elevene skal få en kulturell bevissthet.

(Gjennom litterära erfarenheter kan en lärare hjälpa sina elever att bli medvetna om och använda sig av sina olika kulturella jag för att få kontakter, utforska relationer, undersöka konflikter och söka efter förståelse med hjälp av litteratur som de läser och interaktionen dem emellan. (Langer, 2005).

Den litterære samtalen gir leseren mulighet til å søke etter forståelse gjennom å utforske og undersøke ulike elementer i teksten og i gruppen som gjennomfører den litterære samtalen. (s. 79). Fordi et hvert individ har sin egen identitet, vil oppfatningene av en lest litterær tekst variere i stor grad. Individenes oppfatning påvirkes av deres egne interesser og problemstillinger, men påvirkes også av den sosiale gruppen som individet er en del av. Disse momentene danner grunnlaget for en litterær samtale (Langer, 2005, s. 79-80). Marthe Moe (2014) hevder at litteratursamtalen er sentral i arbeidet med å skape gode lesere, og litteratursamtalens plass i skolen kommer blant annet frem gjennom kompetansemålene, hvor det presiseres at elevene skal samtale om tekst (s. 195). Selv om Moe (2014) her henviser til LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013), så er påstanden overførbar og like gjeldende for LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som jeg tidligere har vist, er samtale en viktig arbeidsmetode i norskfaget. I tillegg presiseres det også i kompetansemålene i den nye læreplanen at elevene skal få samtale om tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5-8). Moe (2014) argumenterer videre for at den litterære samtalen er et nyttig verktøy som hjelper elevene med å bearbeide teksten, og at de på denne måten får oppøvd sine kognitive evner (s. 196). Ulland og Håland (2014) skisserer også den litterære samtalen i skolen. De hevder at den litterære samtalen gir elevene mulighet til å utforske litterære tekster, og at arbeidsmetoden er med på å styrke elevenes litterære kompetanse (Ulland & Håland, 2014, s. 260).

Den litterære samtalen gir altså en rekke fordeler, og er blant annet med på å oppøve ulike, nødvendige ferdigheter i elevene. Ulland (2016) hevder at litteratursamtalen kan være dannende, fordi den legger opp til at leseren må ha et aktivt forhold til teksten (s. 98).

For å realisere dannelsespotensialet i litteraturundervisningen er det viktig at læreren legger til rette for at elevene får et aktivt forhold til tekstene de skal lese. Litteratursamtalen er en av flere mulige metoder som nettopp bidrar til en ønsket selvutviklende deltakelse fra elevenes side - et møte med litteraturen der hver enkelt deltaker må gjøre seg opp en mening om hva det er de forstår av det de har lest, for så å bryne egne oppfatninger mot andres. (Ulland, 2016, s. 98).

Danningen skjer når elevene ytrer sine tanker og meninger om en tekst, og møter andre meninger og motargumenter fra de andre deltakerne i den litterære samtalen. Ulland (2016) karakteriserer denne prosessen som «selvutviklende», som med andre ord vil si at den litterære samtalen kan bidra til danning av deltakerne (s. 98). Men for at den litterære samtalen skal ha et dannelsespotensiale, så krever det at læreren legger til rette for det.

Lærerens rolle i den litterære samtalen er å legge til rette for og modellere hvordan litteratursamtalen skal foregå. Siden læreren befinner seg utenfor elevenes oppfatning og forståelse av teksten, så er det viktig at han sørger for å få frem de ulike oppfatningene og forståelsene. Det kan læreren gjøre gjennom å stille elevene spørsmål som får elevene til å reflektere (Langer, 2005, s. 79; Moe, 2014, s. 194-196; Ulland & Håland, 2014, s. 262). Det er særlig en type spørsmål som flere trekker frem som sentrale for å få elevene til å undre seg og reflektere. Olga Dysthe (1995) og Beate Børressen (2016) er to av dem som trekker frem viktigheten ved *autentiske spørsmål*. Et autentisk spørsmål er et spørsmål som ikke nødvendigvis har et fasitsvar, men heller et spørsmål som man behøver å diskutere for å kunne resonnerer seg frem til et felles svar. Det er med andre ord ikke et spørsmål som sjekker hva elevene har lært, men et spørsmål som kan gi læreren tilgang på elevenes forståelser, tolkninger, oppfatninger og refleksjoner (Børressen, 2016, s. 96; Dysthe, 1995, s. 57-58).

Litterære samtaler kan som sagt forstås som dialogisk undervisning, og er et viktig aspekt for opplæringen i norskfaget. Gjennom den dialogiske undervisningen vil man kunne bruke arbeidsmetoder som kan sette i gang danning hos elevene, som jo er et overordnet mål i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Med andre ord kan dialog bidra til å danningen av verdensborgere i møte med litterære tekster.

#### 4. Metode

I denne delen av masteroppgaven skal jeg presentere hvilke metoder jeg har brukt. Gjennom problemstillingen min ønsker jeg å finne ut om barneromanen *Blåse* innbyr til refleksjoner om demokrati og medborgerskap, og om en slik refleksjon kan si noe om vedkommende sin litterære kompetanse. For å kunne besvare disse to spørsmålene måtte jeg bruke ulike metoder. De metodene jeg har brukt i denne masteroppgaven kan karakteriseres som *kvalitative metoder*, fordi jeg som forsker er i nær kontakt med mine informanter. Kvalitative metoder er fleksible, og passer blant annet godt til å studere sosiale fenomener. En viktig del av de kvalitative metodene er derfor selve fortolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 11). Gjennom min studie studerer jeg blant annet fenomenene *refleksjon og litterær kompetanse*. Ved å lage en casestudie der elevene på ulike måter skal få reflektere rundt barneromanen *Blåse*, blir elevenes tanker tilgjengelig for meg, og jeg kan ut ifra dette foreta en fortolkning. I casestudien er jeg tett på mine informanter gjennom at det er jeg som utfører undervisningsopplegget som casestudien består av. I følge Thagaard (2018) er *intervju* en av

de mest vanlige kvalitative metodene, fordi man gjennom denne metoden kommer tett på informantene (s. 12-13). Intervju er også en metode jeg tar i bruk i denne oppgaven, og det gjør jeg for å kunne si og vite noe om hvilke tekstpraksiser elevgruppa er kjent med i sin skolehverdag. Informasjonen jeg får gjennom intervjuene med to lærere, vil jeg altså bruke til å diskutere og fortolke elevenes refleksjoner av barneromanen *Blåse*. På bakgrunn av dette kan altså studien i denne masteroppgaven karakteriseres som en kvalitativ studie.

Fortolkningen av datamaterialet mitt vil foregå i et *hermeneutisk perspektiv*. Opprinnelig dreide hermeneutikken seg om fortolkning av tekster, men hermeneutikken kan også brukes til å fortolke folks handlinger. Fordi hermeneutikken ikke vektlegger en sannhet, men søker etter flere, kan man derfor finne en betydning som er dypere enn den som er mest framtrædende. Et godt eksempel på handlinger som kan tolkes, er dialog mellom forsker og informant gjennom metoden intervju. I et intervju blir dialogen omgjort til tekst, og deretter fortolkes meningen med utsagnene i dialogen (Thagaard, 2018, s. 41). Jeg vil bruke hermeneutikken til å fortolke barneromanen *Blåse* og datamaterialet som jeg har samlet inn ute i skolen. For å finne den dype betydningen i *Blåse* så vil jeg gjøre en litterær analyse. På den måten kan jeg vise hvordan boka legger opp til refleksjoner om demokrati og medborgerskap. I tillegg vil jeg fortolke elevenes refleksjoner gjennom loggbok og lesesirkler, ved at jeg bruker en tematisk analyse. På denne måten kan jeg kategorisere og diskutere elevenes refleksjoner på et dypere nivå. Jeg ønsker å kunne diskutere hva elevene faktisk mener med det de skriver/sier, og ikke bare presentere hva de faktisk har skrevet/sagt. Intervjuene med lærerne vil også bli fortolket i et hermeneutisk perspektiv for å finne en dypere mening med svarene som de har gitt meg på spørsmål knyttet til tekstpraksiser. På den måten kan jeg diskutere lærernes svar opp mot elevenes refleksjoner, og dermed se om jeg kan finne en dypere forklaring til hvorfor elevenes refleksjoner er som de er. Dette kan forhåpentligvis også være med på å si noe om elevenes litterære kompetanse. Disse metodene gjør at denne studien også kan karakteriseres som hermeneutisk.

Denne masteroppgaven er altså en kvalitativ hermeneutisk studie, hvor jeg som forsker er tett på informantene mine og fortolker datamaterialet på et dypere nivå for å finne en mening. Meningen som jeg finner vil være med på å besvare problemstillingen i slutten av oppgaven. Både metodene for innsamling av datamateriale og metodene for fortolkning av datamaterialet vil bli nærmere presentert i hvert sitt delkapittel videre i dette kapitlet.

#### 4.1 Litterær analyse

Metoden litterær analyse blir i denne oppgaven brukt til å finne ut om og på hvilken måte barneboka *Blåse* skildrer temaet demokrati og medborgerskap. Målet med den litterære analysen er å gi et innblikk i hvordan boka kan bidra til skolens demokratiske opplæring. For å analysere *Blåse* har jeg tatt utgangspunkt i elementer fra det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen, og brukt de tre aspektene fra læreplanens overordnede del: demokratiske *verdier, forutsetninger og spilleregler* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). I analysen skisserer jeg hvordan teksten i boka formidler disse tre aspektene gjennom sine ulike lag og elementer.

For å kunne forstå noe om bokas ulike lag og elementer har jeg tatt utgangspunkt i Drangeid (2014) sin metode som han kaller lærerfaglig analyse. Metoden tar utgangspunkt i tre perspektiver som er viktig for å vurdere tekstens kompleksitet og som skisserer viktige aspekter ved leseprosessen. De tre perspektivene er: *navigasjon, utfylling og fordobling* (s. 90). Det første perspektivet, navigasjon, handler blant annet om tekstens struktur: rom, tid, relasjoner, forteller og synsvinkel. Disse strukturene er med på å dra handlingen i fortellingen fremover, og kan derfor defineres som handlingsdrivende elementer. Hvordan leseren navigerer seg i teksten vil være med å påvirke hans forståelse av handlingen (Drangeid, 2014, s. 91). I den litterære analysen jeg har gjort av *Blåse* trekker jeg fram tekstens navigasjon særlig i form av relasjoner i boka.

Det neste perspektivet, utfylling eller å fylle ut teksten, handler om at leseren lager kontekster ut i fra sitt eget minne. I møte med tekst vil man støte på manglende eller ufullstendige beskrivelser, som også kan kalles tomrom. Det er i møte med disse at vi bruker våre tidligere erfaringer for å skape mening (Drangeid, 2014, s. 65-66). Utfylling av en tekst kan kobles opp mot Iser (1974) sitt syn på leseprosessen. Iser forstår leseprosessen som en konstant søken etter mening, der leseren og teksten sammen skaper denne meningen. Fordi teksten består av sammensatte setninger, som Iser definerer som delkomponenter, så vil ikke disse utgjøre den hele summen av tekstens mening. Leserens må bruke sin fantasi for å fylle ut de tomrommene som teksten ikke tar for seg, og på den måten skaper leseren seg idéer og tolkninger om tekstens meningsinnhold (s. 279-282). I forbindelse med utgreiingen av dette perspektivet bruker Drangeid (2014) blant annet skjemateorien til Bartlett for å vise hva som skjer med leserens tankeprosesser under utfylling av teksten. Bartlett argumenterer for at alle tekster i ulik grad er skjematisk, og skjemaforsterking og skjemafornying kan fortelle oss noe om

hvor krevende en tekst er for leseren. Alle de erfaringene vi mennesker gjør oss blir lagret som skjema i hukommelsen vår, og det er disse skjemaene som blir brukt, for å skape mening, i møte med tomrom i teksten. Ved skjemafornying blir de skjemaene som allerede ligger lagret bli utfordret, og leseren må da kombinere informasjon fra de eksisterende skjemaene med ny informasjon for å kunne skape mening. Dette fører til at leseren skaper seg et nytt skjema som senere kan brukes for å skape mening i møte med krevende tekster. Det vil da oppstå et nytt mentalt skjema, som kan brukes for å skape mening i framtidige møter med krevende tekster. Skjemaforsterking er derimot at et eller flere av leserens lagrede skjema blir forsterket gjennom at teksten bekrefter det som leseren har lagret i skjemaet sitt (Bartlett referert til i Drangeid, 2014, s. 70-72)<sup>2</sup>. I analysearbeidet av *Blåse* har det vært særlig viktig å lokalisere tekstens tomrom, for å kunne si noe om hvilke tolkningsmuligheter elevene blir stilt overfor. I tillegg har jeg sett på hvordan teksten kan bidra til både skjemaforsterking og skjemafornying hos leserne.

Fordobling er det siste perspektivet som Drangeid (2014) bruker i sin lærerfaglige analyse. En fordobling av teksten handler om at teksten har en mening utover den spesifikke handlinga. For å fange opp den fordoblede meningen, må leseren undre seg over teksten. Fordoblingen i en tekst er ikke noe som nødvendigvis er vanskelig å oppfatte, likevel ser man ofte at elevens interesse er rettet mot den faktiske handlinga og ikke den fordoblede meninga. For å få tak i det som gjemmer seg under overflaten kan man stille fordoblings spørsmål. Det gjør man ved å undre seg over om det man vet, det som ligger på overflaten, kan bety noe mer. Gjennom å oppfatte tekstens fordobling, går leseren fra det konkrete til det mer abstrakte (s. 77-79). Jeg har gjennom den litterære analysen prøvd å lokalisere fordoblingen i *Blåse*, for å kunne forstå hvilken mening som ligger bak tekstens spesifikke handling.

Gjennom å analysere en tekst på denne måten vil man få tilgang til hvordan elevene er som lesere, ut i fra hvordan de møter og oppfatter teksten (Drangeid, 2014, s. s. 90). Med andre ord kan jeg gjennom analysen av tekstens ulike perspektiver, forstå tekstens helhet gjennom at jeg trekker frem ulike elementer ved den som kan være med på å berike leserens oppfatning av teksten. Metoden er derfor et godt grunnlag for å kunne forstå elevenes refleksjoner i møte med barneboka *Blåse*.

---

<sup>2</sup> Årsak til sekundærhenvisning skyldes koronastengte campus og bibliotek, og dermed ikke tilgang på primærkilden.



## 4.2 Casestudie

I denne delen av oppgavens metodiske bakgrunn skal jeg gjøre greie for metoden casestudie som jeg har brukt i forbindelse med undervisningsopplegget jeg har gjennomført med en gruppe femteklasseelever. I følge Ashley (2012) er en casestudie en studie hvor hensikten er å utforske et fenomen som fra før av er lite forsket på, eller å studere noe for å kunne beskrive det i detaljer (s. 102). Yin (2014) definerer casestudie som en studie hvor man undersøker komplekse sosiale fenomener; “As a research method, the case study is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena” (s. 4). En casestudie kan videre være en enkelt studie eller sammensatt av flere studier. Yin (2014) hevder at enkeltstudier er et passende design under flere omstendigheter, og han skisserer fem utgangspunkt for en enkelt casestudie. Det kan være en kritisk casestudie som tar utgangspunkt i og tester ut en allerede eksisterende teori (s. 51). En casestudie kan også ta utgangspunkt i noe uvanlig, vanlig eller avslørende. I en uvanlig casestudie tar man utgangspunkt i et fenomen som ikke er stadfestet i teori, mens den vanlige casestudien tar utgangspunkt i hverdagssituasjoner som kan si noe om sosiale prosesser sammenlignet med aktuell teori. En avslørende casestudie tar utgangspunkt i å observere og analysere et fenomen som tidligere ikke har vært tilgjengelig (s. 52). Et siste utgangspunkt for en enkeltstående casestudie er den langvarige casestudien. Den studerer fenomener fra ulike synspunkter over et bestemt tidsrom for å kunne undersøke eventuelle forandringer (s. 53).

Som med alle andre metoder har også casestudiemetoden både styrker og svakheter ved seg. Ashley (2012) trekker fram at metodens styrke ligger i muligheten den gir til å undersøke fenomener i dybden, mens en svakhet er at det er lett å generalisere funnene fra studien. Ved generalisering er det lett å dra alle under samme kam som informantene i studien, selv om de bare representerer en liten gruppe av befolkningen (s. 103).

I denne masteroppgaven bruker jeg casestudien til å forske på hvordan litteraturen kan bidra til demokratisk opplæring i skolen. Casestudien bidrar med datamateriale som fremstiller elevenes refleksjoner av barneboka *Blåse*, og kan derfor karakteriseres som en vanlig casestudie fordi jeg studerer hverdagsfenomenet refleksjon i klasserommet. Fordi jeg gjennomførte studien bare en gang og med en gruppe, kan også casestudien karakteriseres som en enkelt studie. Selv om styrken er at jeg kan gå ordentlig dypt inn i elevenes refleksjoner, og dermed skape en god forståelse av dem, er det også en svakhet at studien kun

er gjennomført med en gruppe. Jeg må derfor her være forsiktig med å generalisere resultatene fra studien. Casestudien i denne masteroppgaven består av et undervisningsopplegg med elementene; høytlesing, refleksjon i loggbok og lesesirkler, og tar utgangspunkt i mål og elementer fra LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Se vedlegg 1 for skisse av hvordan jeg gjennomførte casestudien. Videre vil jeg gjøre rede for de tre elementene som casestudien består av, og skissere hvordan jeg har brukt dem for å samle inn data om elevers refleksjoner omkring barneromanen *Blåse*.

#### 4.2.1 Forskningsdeltakere og etiske retningslinjer

Før jeg går i gang med redegjørelsen av de elementene i casestudien, så vil jeg avklare casestudiens forskningsdeltakere og etiske retningslinjer. Siden dette er en kvalitativ studie vil jeg komme tett på mine forskningsdeltakere, og det er derfor en del retningslinjer å forholde seg til. Å jobbe tett på forskningsdeltakere fører til at man blir tilgjengelig for informasjon om individene som anses som sensitive, og jeg har derfor som forsker plikt til å behandle disse opplysningene på en etisk, forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24-25).

Menneskeverd er knyttet til individets ukrenkelighet. Respekten for menneskeverdet og den personlige integriteten er formalisert og nedfelt i en rekke internasjonale lover og konvensjoner om menneskerettigheter.<sup>17</sup> I forskningsetikken innebærer det at enkeltindivider har interesser og integritet, som ikke kan settes til side i forskningen for å oppnå økt innsikt eller for å gagne samfunnet på andre måter. Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Forskningen kan fremme menneskeverd, men også true det. Forskeren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert. (NESH, 2016, s. 12).

De retningslinjene som jeg må følge i denne oppgaven er laget av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Gjennom de forskningsetiske retningslinjene presiseres det at forskeren må ha respekt for menneskeverdet og personvernet, i forbindelse med innsamling av datamateriale med menneskelige individer. Viktige stikkord her er å sikre frihet, selvbestemmelse, personlig integritet, respektere privatliv og familieliv, i tillegg til å beskytte mot skade og urimelige belastninger (NESH, 2016, s. 12-13).

Forskningsdeltakerne i casestudien er tjue elever på femte trinn. Valget av forskningsdeltakere baserer seg på to faktorer: 1) elevenes alder og 2) tilgjengelighet. Grunnen til at jeg valgte femteklasseelever var fordi elevene på dette trinnet har opparbeidet

nødvendige ferdigheter og erfaringer for å kunne være med på det litterære undervisningsopplegget som jeg hadde laget. Tilgjengelighet var også en viktig faktor for valg av forskningsdeltakere, og siden jeg tre dager i uka underviser i den utvalgte femteklassegruppen var valget enkelt. Å velge forskningsdeltakere som man har kjennskap til kan ha både fordeler og ulemper. Det er en fordel at man kan tilpasse undervisningsopplegget til elevgruppen, og at man kan ta hensyn til enkeltelever. I tillegg er jo tilgjengeligheten til forskningsdeltakerne også en fordel fordi jeg hadde hele tiden muligheten til å gå tilbake for å samle inn mer datamateriale om det skulle bli nødvendig, noe det ikke ble. Men på samme måte som at disse punktene er fordeler, kan de også være ulemper. Fordi jeg kjenner elevgruppen og kan tilrettelegge for dem som både gruppe og individer kan en svakhet ved metoden være at den ikke er nøytral nok.

I casestudien har jeg samlet inn datamateriale gjennom skriftlige tekster og lydopptak. Lydopptak regnes som sensitivt materiale, fordi det kan identifisere mine forskningsdeltakere. Siden jeg skulle behandle sensitivt datamateriale var jeg pliktig til å informere om og få samtykke for å gjennomføre forskningen. Plikten om å informere og få samtykke til å gjennomføre et forskningsprosjekt som behandler sensitive personvernopplysninger er lovfestet gjennom personvernloven, og må derfor også meldes inn til et personvernombud før det kan gjennomføres (NESH, 2016, s. 13-15). Jeg måtte derfor melde inn forskningsprosjektet mitt til NSD og få det godkjent før jeg kunne gå i gang med datainnsamlingen. Jeg fikk prosjektet godkjent tidlig i oppgaveforløpet, med et krav om samtykke fra forskningsdeltakerne før selve datainnsamlingen kunne gjennomføres.

Kravet om samtykke «må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Det betyr at deltakerne skal samtykke til sin deltakelse etter at de innforstått med både informasjon om prosjektet og samtykket de gir. Samtykket skal dokumenteres, gjerne med en signatur fra forskningsdeltakeren (NESH, 2016, s. 14-15). Fordi dette er et forskningsprosjekt som har barn som forskningsdeltakere, gjelder hovedregelen om at samtykke for forskningsdeltakere under 15 år må gjøres av barnets foresatte. Barnet skal likevel behandles som et selvstendig individ, og har derfor rett på både informasjon om og lov til å ytre seg om sin deltakelse i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 20). Forskningsdeltakerne i dette forskningsprosjektet er i alderen 10-11 år, og dermed måtte jeg få samtykke fra elevenes foresatte. Samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet ble godkjent gjennom et samtykkeskjema (se vedlegg 2) som inneholdt en informasjonsdel om forskningsprosjektet og en samtykkeblankett.

Samtykkeskjemaet ble underskrevet av de foresatte på foreldresamtaler høsten 2019, med kontaktlærer, foresatt og elev til stedet. I tillegg til at foresatte fikk lese informasjonsskriv grundig før de skrev under, fortalte kontaktlæreren kort om prosjektet og hvordan det skulle foregå, slik at informasjonen ble tilgjengelig for eleven også. På den måten opprettholdt jeg kravene om at samtykket skulle være «fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14), og både de foresatte og elevene selv samtykket til at de ville være med på forskningsprosjektet.

#### 4.2.2 Høytlesing og loggbok

Den første delen av undervisningsopplegget i casestudien består av *høytlesing* og *loggbok*. Jeg vil i dette delkapitlet gjøre rede for hvordan arbeidsmetodene høytlesing og loggbok ble brukt i undervisningsopplegget. Loggboka ble brukt i forbindelse med høytlesingssekvenser av barneboka *Blåse*, der elevene skulle skrive ned sine refleksjoner omkring det som var blitt lest. I følge Tønnessen (2007) har høytlesing som litterærdidaktisk arbeidsmetode flere fordeler, blant annet at den skaper et fellesskap mellom elevene i klassen, som gir dem et utgangspunkt for felles refleksjon og dialog (s. 49). Som redskap for å reflektere og skape en dypere forståelse for litterære tekster trekker Tønnessen (2007) frem loggboka (s. 39). Håland og Ulland (2014) presiserer at loggboka er et godt verktøy å bruke for å få elevene å uttrykke sine leseopplevelser. I loggboka kan elevene uttrykke seg, reflektere og skrive ned sine tanker om leste tekster (s. 269).

Høytlesingen av barneboka *Blåse* foregikk over en gitt tidsperiode, der det ble lest ca. ett kapittel fra boka om dagen. Selve høytlesingen ble foretatt av meg selv eller klassens to kontaktlærere, alt etter hvilke timer det passet å gjennomføre høytlesingen. Underveis i høytlesingen ble også bokas illustrasjoner vist for elevene. Etter hver høytlesingssekvens skulle elevene reflektere, over det som var blitt lest, i loggbøkene sine. For å sette i gang elevenes refleksjoner hadde jeg lagd tre refleksjonsoppgaver som skulle være utgangspunktet for loggbokrefleksjonene. De tre refleksjonsoppgavene var som følger: 1) skriv ned en ting du la spesielt merke til i kapitlet, 2) skriv ned en ting du lurer på etter å ha lest kapitlet og 3) lag en tegning som viser hva kapitlet handlet om (se vedlegg 3). Disse refleksjonsoppgavene er veldig åpne spørsmål som ga elevene mulighet til å trekke frem akkurat det de selv ønsket fra teksten. Spørsmålene kunne selvfølgelig ha vært mer spisset for å rettlede elevene inn på refleksjoner om demokrati og medborgerskap, men grunnen til at jeg valgte å ha så åpne spørsmål var rett og slett fordi jeg ville se om elevene reflekterte omkring bokas demokratiske aspekter uten å bli ledet dit. Hensikten med oppgave 1) var å sette i gang elevenes

tankeprosesser rundt hva de la spesielt merke til i det leste kapitlet. Årsaken til at jeg ønsket at de skulle reflektere rundt nettopp det, var fordi jeg ønsket å se hva de så som viktig i teksten. Med oppgave 2) var hensikten å få innsikt i om elevene undret seg over noe i teksten, eller om de satt igjen med noen spørsmål. I oppgave 3) skulle elevene lage en tegning som viste kapitlets handling, hensikten med denne oppgaven var å se hvilke elementer elevene trakk frem og skisserte i tegningen sin. Ønsket med alle tre oppgavene var selvfølgelig å se om elevene på noen som helst måte trakk frem de demokratiske aspektene i boka gjennom sine refleksjoner.

Det ble ikke skrevet logg til alle kapitlene i boka, men kun til utvalgte kapitler. I de utvalgte kapitlene som elevene skulle skrive logg til, var bokas demokratiske aspekter godt representert, derfor skulle det være mulig for elevene å trekke frem disse aspektene i sine refleksjoner selv om refleksjonsoppgavene var åpne. Til sammen skulle elevene skrive logg til fem av bokas femten kapitler. I tillegg til at elevene reflekterte over innholdet i de fem kapitlene, fikk de noen avsluttende spørsmål (se vedlegg 4) der hensikten var at elevene skulle reflektere over bokas historie i sin helhet. Samtidig skulle disse spørsmålene være med på å gi meg en pekepinn på hvilke elementer fra boka elevene hadde lagt merke til. De avsluttende spørsmålene var som følger: 1) hvilken karakter likte du best i boken?, 2) hvorfor likte du den karakteren best?, 3) hva synes du var mest spennende med boka?, 4) hvorfor synes du dette var mest spennende?, 5) lærte du noe om hvordan man skal være som ordfører? Fortell hva du lærte, 6) lærte du noe om hva man kan gjøre hvis man er uenig med det ordføreren har bestemt? Fortell hva du lærte, 7) hvilke nye ord lærte du av å lese boka? og 8) hva betyr ordene du har lært? Noen av disse spørsmålene er mer lukket enn refleksjonsoppgavene som elevene tidligere hadde besvart i loggboka, og i tillegg direkte rettet mot bokas demokratiske aspekter. Disse spørsmålene gir svar på hvordan elevene har oppfattet bokas handling og karakterer gjennom oppgave 1-4. Spørsmål 5-8 er mer spisset mot temaet demokrati og medborgerskap, og spør direkte om noen av bokas demokratiske aspekter. Elevsvarene på disse spørsmålene gir meg innsikt i hvilke demokratiske aspekter fra boka elevene har oppfattet.

De to litteraturdidaktiske arbeidsmetodene høytlesing og loggbok ble altså brukt til å få innsikt i elevenes tanker og refleksjoner omkring barneboka *Blåse*. Refleksjonene som elevene har gjort seg i møte med boka vil gi meg nyttig informasjon når jeg skal diskutere om

og på hvilken måte litteraturen kan bidra til danning av verdensborgere i skolen.

#### 4.2.3 Lesesirkler

Den andre delen av undervisningsopplegget i casestudien består av *lesesirkler*. Hensikten med aktiviteten var å få ytterligere tilgang på elevenes oppfatninger av barneboka *Blåse*. Metoden tar utgangspunkt i Harvey Daniels (2002) sine *literature circles*, som per definisjon er en gruppe mennesker som har valgt å lese samme tekst og som møtes for å diskutere den leste teksten.

Litteratursirklenes opprinnelse stammer fra de amerikanske bokklubbene, hvor voksne møtes for å diskutere bøker de har lest. Disse litteratursirklene har nå blitt tatt inn i klasserommet verden over, og de foregår på nesten akkurat samme måte, bare at de har en noe mer organisert form (s. 2-3). Når Daniels skisserer litteratursirklene, operer han med elleve punkter for å beskrive de essensielle sidene ved metoden. Blant disse elleve punktene, er et punkt der han presiserer at det er viktig at elevene får velge selv hvilken bok de skal lese og at det er viktig for blant annet motivasjonen. I tillegg trekker han frem at litteratursirklene skal være naturlige samtaler som blant annet er åpen for personlige koblinger, sidesprang og åpne spørsmål. Det er barna som selv skal velge diskusjonstema i litteratursirklene, og de kan ha med notater fra lesingen sin i diskusjonen. Lærerens rolle i litteratursirklene er å tilrettelegge, og han skal ikke være en del av noen gruppe (Daniels, 2002, s. 18-27). Metoden som jeg gjennomfører med elevgruppen fra femte klasse er noe annerledes enn den Daniels skisserer. Jeg har blant annet valgt å gå bort i fra at elevene selv skal velge hvilke tekster de skal lese. I den metoden jeg bruker skal elevgruppa jobbe med en felles bok, som er valgt av meg på bakgrunn av hvilke mål jeg ønsker at de skal oppnå. Ellers var det, delvis, elevene selv som fikk velge hva de ville diskutere i lesesirkelgruppene ut i fra de rollene de fikk tildelt. Jeg som voksenperson var kun tilrettelegger, og deltok ikke i gruppediskusjonene.

Daniels (2002)<sup>3</sup> trekker frem fire sider ved aktiviteten som kan være problematiske: 1) vurderingsmani, 2) terminologisk forståelse, 3) Rollekort, 4) «Learning by doing». Det første problemet, vurderingsmani, handler om det underliggende test-preset som er i dagens skole. Mye av tiden på skolen prioriteres til å gjennomføre de mange testene som skal si noe om

---

<sup>3</sup> I forbindelse med Daniels (2002) kan det forekomme noe upresise referanser. Dette på grunn av mangel på tilgang til kilden på slutten av oppgaveforløpet, fordi bibliotek og campus var korona-stengte.

elevenes måloppnåelse, og det er viet lite tid til aktiviteter som litteratursirkler. Det andre problemet, terminologisk forståelse, handler om at man misbruker terminologien litteratursirkler. Med andre ord at terminologien blir brukt om aktiviteter som ikke er litteratursirkler, men som bare ligner. Det tredje problemet er relatert til rollekortene. Dette handler om at rollekortene ikke blir brukt slik som de opprinnelig var tenkt; som en støtte i oppstarten av litteratursirkler. Mange bruker de permanent, og det fører igjen til at elevene ikke løsriver seg fra rollekortene og litteratursirklene blir mer en «presentasjon» av oppgavene knyttet til sin rolle i stedet for en god diskusjon om teksten. Det fjerde og siste problemet, «learning by doing» handler om at for man må erfare litteratursirkler gang på gang for å kunne bli god. Med andre ord krever litteratursirklene mye og god innsats for at de skal bli vellykket, og innsatsen må komme fra både elever og lærere (Daniels, 2002, s. 10-16). I både planlegging og utføring av metoden har jeg tatt disse fire problemene i betraktning. For det første har jeg tatt hensyn til problem nr. to, ved at jeg har valgt å kalle metoden min *lesesirkler* i stedet for *litteratursirkler*. Dette fordi metoden min ikke utelukkende baserer seg på Daniels sin definisjon av litteratursirkler. For det andre er jeg klar over hvilke problemer både rollekort og lite erfaring kan medføre i gjennomføringen av slike lesesirkler, men jeg tenker likevel at lesesirkler kan bidra til å gi meg innblikk elevenes refleksjoner omkring *Blåse*, og i elevenes litterære kompetanse.

Gjennomføringen av lesesirklene fant sted etter at høytlesingen av boka *Blåse* var ferdig. Med andre ord hadde elevene, på tidspunktet lesesirklene ble gjennomført, blitt kjent med hele bokas historie. Ønsket mitt med lesesirklene var å samle ytterligere datamateriale om elevenes refleksjoner, i tillegg til at jeg ønsket å benytte en metode som baserte seg på dialog. Gjennom dialog kan elevene få innspill eller motsvar fra medelever, som kan være med på gjøre refleksjonene både annerledes og dypere. Fordelen med en dialogisk metode kan blant annet begrunnes med teorien til Alexander (2017) om dialogisk undervisning. Han hevder at det er viktig å stille elevene autentiske spørsmål, fordi de kan bidra til både læring og danning (s. 14-15). Med andre ord passer en dialogisk metode godt for denne masteroppgaven, hvor jeg ønsker å finne ut om lesing og refleksjon av en litterær barnebok kan bidra til læring og danning, i dette tilfellet demokratisk danning.

Jeg gjennomførte to lesesirkler med elevgruppen, der elevene ble delt i grupper på fire og fire. Lesesirklene tok utgangspunkt i to forskjellige tekstutdrag fra *Blåse*, på ca. 2-3 sider hver. Valget av tekstutdrag var ikke tilfeldig, og begge tekstutdragene tematiserte demokrati og

medborgerskap på en eller annen måte, slik at det var mulig for elevene å kunne reflektere rundt demokratiske aspekter. Før elevene fikk gå i gang med gjennomføringen av lesesirklene, gikk jeg kort gjennom hva de skulle gjøre. I tillegg informerte jeg om at det kom til å bli gjort lydopptak, noe de også var klar over på forhånd, og det kom ingen innvendinger på dette. Elevene fikk så tildelt roller som var utgangspunktet for hva de skulle studere ved tekstutdraget. Det var fire forskjellige roller, med fire forskjellige oppgaver: 1) ordagent, som hadde i oppgave å finne et eller flere ord i teksten (vedlegg 5), 2) avsnittsagent, som hadde i oppgave å finne et avsnitt i teksten (vedlegg 6), 3) koblingsagent, som hadde i oppgave å knytte teksten, eller noe i teksten, til noe annet (vedlegg 7), 4) opplysningsagent, som hadde i oppgave å finne et avsnitt i teksten som ga han/henne et bilde i hodet (vedlegg 8). Disse rollene var ment som støtte for elevene i arbeidet med å analysere og reflektere over tekstens betydning. I tillegg til disse fire rollene var det også en femte rolle, styringsagent (vedlegg 9), som hadde i oppgave å lede gruppediskusjonen. Før selve lesesirklene startet fikk elevene noe tid til å individuelt jobbe med tekstutdraget ut i fra sin rolle, for å forberede seg på hva de ville ta opp i lesesirklene. I lesesirklene presenterte elevene sine refleksjoner omkring tekstutdraget for de andre i gruppa.

Den litteraturdidaktiske arbeidsmetoden lesesirkel ble altså brukt for å skaffe ytterligere informasjon om elevenes refleksjoner omkring barneboka *Blåse*. At jeg har brukt flere forskjellige metoder for å få tilgang på elevenes refleksjoner, gir meg et bedre utgangspunkt for å forstå hvilke oppfatninger de sitter igjen med etter å ha lest *Blåse*. De ulike metodene som er brukt for å få frem elevrefleksjonene, gir meg også et godt utgangspunkt for å kunne diskutere elevenes litterære kompetanse.

### 4.3 Intervju med lærere

I denne delen av metodekapitlet vil jeg greie ut om metoden intervju. Metoden ble brukt til å intervju elevgruppens to kontaktlærere, for å finne ut hvilke tekstpraksiser de praktiserte i sitt klasserom. Informasjon om lærernes tekstpraksiser er verdifull i diskusjonen om elevenes litterære kompetanse, fordi det kan gi et bilde av hvilke erfaringer elevene har med litterære tekster.

«Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer



som blir tatt opp i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2018, s. 95). Et intervju kan sies å være en samtale mellom forsker og intervjuperson, der intervjupersonen gir forskeren informasjon om temaet som undersøkes. Intervjuet kan være enten strukturert, delvis strukturert eller lite strukturert (s. 97-98). Intervjuene som jeg gjennomførte kan karakteriseres som strukturerte intervjuer, fordi jeg på forhånd lagde spørsmål som jeg ønsket å stille til mine intervjupersoner og begge intervjuene hadde samme struktur. Et slikt strukturert intervju er kvalitativt fordi intervjupersonene får svare på spørsmålene ut i fra hvordan han eller hun forstår sin situasjon og de kan utforme svarene sine slik de selv ønsker. Fordelen med det strukturerte intervjuet er at svarene som intervjupersonene gir kan sammenlignes, fordi utgangspunktet er likt (s. 97).

Målet med intervjuene var å finne ut på hvilken måte disse to lærerne jobbet med tekst i sitt klasserom, og derfor handlet spørsmålene i stor grad om hvilket forhold de hadde til tekst og på hvilken måte de brukte tekst i klasserommet, da særlig i norskfaget (se vedlegg 10). De fire første spørsmålene; 1) hvilke fag underviser du i?, 2) hvilke fag har du utdanning i?, 3) hvor mange år har du arbeidet som lærer? og 4) hvor mange år har du undervist i de ulike fagene?, er praktiske spørsmål for å avklare lærerens utdanning- og undervisningsbakgrunn. Disse spørsmålene kan si noe om hvilket forhold og bakgrunn lærere har til arbeid med tekst. De to neste spørsmålene handler om lærerens personlige forhold til tekst; 5) leser du mye litteratur på fritiden din? Hvorfor / hvorfor ikke? og 6) hva er en tekst? Beskriv. Disse spørsmålene er med, fordi deres personlige forhold til tekst kan ha betydning for hvordan de jobber med og bruker tekst i sin undervisning. Videre er det en rekke spørsmål som handler om hvordan læreren bruker tekst i norskundervisningen; 7) bruker du lærebok i norskundervisningen?, 8) hvordan jobber du med og bruker tekstene fra læreboken? Hvorfor gjør du det slik?, 9) bruker du annet materiale / litteratur / (lese)program enn lærebok i undervisningen?, 10) hvordan velger du ut tekster som dere skal jobbe med? Hvorfor?, 11) får elevene selv velge tekster som de skal lese? Hvordan / hvorfor?, 11) føler du selv at du har nok tid til undervisningshverdagen til å jobbe med ulike tekster? Hvorfor / hvorfor ikke? og 12) hvis du skulle prioritert mer av tiden til å jobbe med tekster, hvordan ville du gjort det? Hvorfor? Gjennom disse spørsmålene får jeg innsikt i flere ting: 1) hvordan lærerne jobber med tekst i norskfaget. Dette kan gi meg et innblikk i hvilke tekstpraksiser elevene har erfaringer med. 2) Lærernes holdninger til tekstarbeid i klasserommet. De tre siste spørsmålene handler om hvordan lærerne bruker samtale i undervisningen sin; 15) tenker du at samtale er viktig i

undervisning?, 16) på hvilke måter jobber du med samtale i undervisningen? Hvorfor? og 17) bruker du samtale rundt en lest tekst? I så fall, hvilke spørsmål stiller du elevene?

Intervjuene ble gjennomført individuelt, og selve intervjuet ble tatt opp på lydopptak. Siden jeg også i denne metoden kom tett på mine forskningsdeltakere, på grunn av metodens kvalitative aspekt, måtte jeg også her forholde meg til en del etiske retningslinjer (Thagaard, 2018, s. 24-25). En av de viktigste retningslinjene er å «ta vare på menneskeverdet og personvernet», for å unngå å utsette forskningsdeltakerne for noe som helst skade (NESH, 2016, s. 11-13), og det har jeg gjort blant annet gjennom at jeg har anonymisert alt av datamateriale som jeg samlet inn gjennom intervjuene. Også denne metoden fordret at jeg måtte søke til NSD om lov til å gjennomføre datainnsamlingen, fordi jeg skulle behandle sensitive personopplysninger (lydopptak). Kravet fra NSD var å gi tilstrekkelig informasjon til forskningsdeltakerne og innhente samtykke om at de ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt (se vedlegg 11). Siden forskningsdeltakerne i denne delen av metoden er voksne, kunne de samtykke for seg selv (NESH, 2016, s. 13-15).

#### 4.4 Analysemetoder til analyse av datamaterialet

I dette kapitlet vil jeg presentere analysemetodene som jeg har brukt for å analysere det innsamlede datamaterialet mitt. Fordi datamaterialet mitt består av to deler: datamateriale fra casestudien, og datamateriale fra intervjuene, vil også analysen av datamaterialet være delt i to. Grunnen til det er fordi datamaterialene er samlet inn gjennom separate metoder, og kan derfor ikke analyseres sammen. Analysen av datamaterialene skal derimot kobles sammen og diskuteres opp mot hverandre i en diskusjon, etter at analysen av datamaterialet er presentert.

For å analysere mitt datamateriale har jeg valgt å bruke *tematisk analyse*. I følge Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) er tematisk analyse en metode som minimerer og organiserer et datamaterialet, gjennom identifikasjon, analysering og rapportering av mønstre (s. 79). Thagaard (2018) greier ut om en metode som baserer seg på det samme som den tematiske analysen, men hun kaller det for *kategoribasert analyse*. I en kategoribasert analyse reflekterer forskeren over hvordan han kan forstå det innsamlede datamaterialet, og finner på denne måten mønstre i materialet. Ut i fra mønstrene lager forskeren kategorier, som han navngir med begreper som beskriver materialet innenfor kategorien (s. 158-161). Med andre ord går de to metodene som Braun og Clarke (2006) og Thagaard (2018) skisserer ut på det samme: å sortere datamateriale i kategorier som er beskrivende for materialets ulike

fenomener. Jeg har brukt en slik metode i mitt arbeid med analyse av datamaterialet. Mitt datamateriale består av loggbøker, transkribering av lesesirkler og transkribering av intervju, og jeg har brukt samme metoden for å analysere alt datamateriale.

Braun og Clarke (2006) skisserer den tematiske analysen som en tilbakevendende prosess, der forskeren i starten av prosessen bruker tid på å lokalisere fenomen i datamaterialet sitt, og ender prosessen med å fremstille datamaterialets mønstre gjennom kategorier. De argumenterer for at den tematiske analysen er en prosess med 6 steg, som forskeren beveger seg frem og tilbake mellom. Kort sammenfattet handler disse seks stegene om hvordan man utarbeider kategoriene, som man til slutt fremstiller. I dette arbeidet jobber man med å kode datamaterialet sitt ut i fra mønstre og fenomener som har en hyppig forekomst, man fordeler datamateriale videre inn i kategorier ut i fra kodene man har laget seg, og man navngir disse kategoriene med begreper som beskriver fenomenet i kategorien. Disse stegene beveger seg litt inni hverandre, og det er ikke nødvendigvis slik at man følger stegene lineært (Braun & Clarke, 2006, s. 86-93). Min prosess, i arbeidet med mitt datamateriale, foregikk slik som Braun og Clarke (2006) skisserer den. Første og siste steg med arbeidet hvor analysen starter og analysen presenteres, var slik de presenteres. Fasene i mellom, hvor man jobber med å kategorisere datamaterialet, fløt litt i hverandre, og det foregikk ikke nødvendigvis som fire separate steg. Resultatet ble i hvert fall fremstilt gjennom en rekke kategorier, som skildrer typiske fenomener i mitt datamateriale.

Thagaard (2018) presiserer at analyse og tolkning ikke skal atskilles helt. Fordi gjennom en slik analyse som tematisk analyse er, vil analysen være preget av forskerens tolkninger, eller oppfatninger, i forbindelse med kategoriseringen av datamaterialet. Med andre ord er denne analyseprosessen både deskriptiv og tolkende, fordi den første delen består i å få oversikt over datamaterialet og hvilke temaer man kan lokalisere i det, mens den videre prosessen er tolkende fordi forskeren bruker tid på å forstå og tolke datamaterialet han sitter med for å kunne dele dem inn i kategorier. En tematisk analyse er ikke bare en upåvirket framstilling av datamaterialene, men en framstilling av datamaterialene slik forskeren forstår og tolker dem (s. 161-162)

#### 4.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet dreier seg om oppgavens troverdighet gjennom *påliteligheten* til forskningen og grunnlaget for *fortolkningene* i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 201-206). For at oppgaven skal framstå troverdig er det derfor viktig å vise hvordan oppgaven sikrer både validitet og reliabilitet.

*Reliabiliteten* dreier seg om en kritisk vurdering av oppgavens troverdighet, og den måles i noe som kalles *repliserbarhet*. Repliserbarheten måles ut i fra nøytraliteten i datamaterialet, og det stilles spørsmål ved ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet stiller spørsmål ved om forskningsprosjektet kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Dette er ofte vanskelig når det gjelder kvalitative studier, fordi man studerer situasjoner og relasjoner. Intern reliabilitet dreier seg om samsvar mellom rapportering og analysing av data. For å sikre en slik reliabilitet er det derfor viktig å skissere arbeidet man har gjort nøye, slik at man oppnår tillit til leseren ved å vise til hva som har blitt gjort. Det er også lurt å skissere den teoretiske bakgrunnen nøye, for å vise hva man tar utgangspunkt i når man analyserer datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 201-202). I denne oppgaven viser jeg reliabilitet gjennom flere elementer. For det første er det vanskelig å skulle vise til ekstern reliabilitet med denne kvalitative studien. Det er likevel mulig at andre forskere gjennomfører mitt forskningsprosjekt med en annen elevgruppe og andre lærere. Resultatene vil nok bli forskjellig fra mine resultater uansett, siden forskningen er gjort med andre individer som har andre forutsetninger. Det kunne likevel vært interessant å gjennomføre dette prosjektet med en annen elevgruppe, og så sammenligne resultatene. Men, resultatene kan ikke forventes å bli de samme på grunn av den kvalitative siden ved studien. I tillegg kan jeg vise til ekstern reliabilitet gjennom den litterære analysen av *Blåse*. En hvilken som helst annen forsker ville nok også funnet ut at barneromanen tematiserer demokrati og medborgerskap, og derfor er det opplagt at refleksjon om temaet også kan forekomme ved å lese boka. For det andre viser jeg til intern reliabilitet gjennom at jeg detaljert skisserer hvordan jeg har gjennomført prosjektet mitt gjennom dette metodekapitlet. Jeg er ærlig om at jeg har et forhold til mine informanter, gjennom at jeg selv underviser i klassen tre dager i uka. Videre skisserer jeg også datainnsamlingen min ganske detaljert gjennom å beskrive hvilke aktiviteter casestudien bestod av og hvordan disse ble gjennomført. Det samme gjelder intervjuene med klassens kontaktlærere. Metodene tar utgangspunkt i forskningsmetoder som er skissert gjennom troverdige kilder, noe som også gjør at opplegget fremstår pålitelig. På samme måte er den

teoretiske bakgrunnen for oppgaven hovedsakelig basert på primærkilder og fremstår derfor troverdig.

*Validitet* handler om tolkningene i forskningen. Det handler rett og slett om tolkningen og virkeligheten stemmer overens, og også her kan man stille spørsmål ved intern og ekstern validitet. Gjennom intern validitet viser man til hvordan tolkningen man har gjort seg henger sammen med det andre som er presentert i oppgaven. Ekstern validitet handler da om hvordan tolkningen kan være godkjent også i andre sammenhenger. Et viktig poeng i arbeid med validitet er å være kritisk i analyseprosessen og i tillegg være nøye i redegjørelsen av fortolkningene (Thagaard, 2018, s. 204-205). Validiteten i denne oppgaven kommer frem gjennom sammenhengen i oppgaven. På samme måte som teorikapitlet, med pålitelige kilder, var med på å skape troverdighet hos leseren, er teorikapitlet også med på å skape validitet i tolkningen av datamaterialet. Fordi jeg baserer mine tolkninger, av datamaterialet, på teorien som jeg presenterer i oppgaven, viser jeg hvordan tolkning og teori henger sammen og dermed kan jeg si at mine tolkninger er gyldige. På bakgrunn av dette kan jeg også si at mine tolkninger har overførbarhet til andre sammenhenger.

Fenomenet *overførbarhet* er også aktuelt i dette forskningsprosjektet. Jeg har allerede nevnt at overførbarhet for å sjekke resultatene kan være vanskelig, fordi det er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i nærkontakt med individer, og derfor vil resultatene bli forskjellig når man studerer forskjellige individer. I tillegg har jeg også kort nevnt at validiteten av tolkningene kan overføres til en annen sammenheng, fordi jeg har brukt relevant og pålitelig teori som utgangspunkt for fortolkningen. Når det gjelder selve casestudien, kan den også sies å være overførbar. Thagaard (2018) mener at selve casestudien kan kobles opp mot teori på forskjellige vis. Casestudier kan ha både en deduktiv og en induktiv karakter, der en deduktiv casestudie tar utgangspunkt i en teori for å videreutvikle den, eller en induktiv casestudie som ikke har et teoretisk utgangspunkt. Begge gir muligheter for å komme fremt til en bevissthet utover prosjektet (s. 214). Denne casestudien kan overføres til andre teoretiske perspektiver enn bare demokrati og medborgerskap. Et eksempel kan være å ta utgangspunkt i et av de andre tverrfaglige temaene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), *folkehelse og livsmestring* eller *bærekraftig utvikling* og bruke det samme undervisningsopplegget som i min casestudie for å se om elevene kan reflektere rundt disse temaene til en lest bok. Det vil da selvfølgelig være naturlig å velge en annen bok som tematiserer en av de andre tverrfaglige temaene i stedet.

## 5. Litterær analyse av barneboka *Blåse*

Gjennom denne analysen vil jeg vise og presentere om og på hvilken måte barneromanen *Blåse* tematiserer demokrati og medborgerskap. Med utgangspunkt i Drangeid (2014) sin modell for litterær analyse, vil jeg ta for meg ulike deler ved boka og analysere disse for å se om og på hvilken måte boka har med elementer om demokratiske *verdier, forutsetninger* og *spilleregler*. Som jeg nevnte i metoddelen, er de tre elementene; demokratiske verdier, forutsetninger og spilleregler, hentet fra den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Grunnen til at jeg analyserer boka på denne måten er for å vise hvordan den legger opp til at leseren kan reflektere rundt viktige demokratiske aspekter.

Jeg vil videre i dette kapitlet derfor vie plass til å analysere boka del for del, og vise hvordan de tre elementene fra overordnet del av læreplanen kommer til uttrykk gjennom bokas ulike deler.

### 5.1 Demokratiske verdier i *Blåse*

I denne første delen av det litterære analyse-kapitlet vil jeg løfte frem hvordan *Blåse* tar opp og skisserer demokratiske verdier. Gjennom teorikapitlet som omhandlet demokrati og medborgerskap, definerte jeg begrepet demokratiske verdier. Kort sagt er en demokratisk verdi det som avgjør hvordan demokratiet faktisk praktiseres. De to viktigste verdiene i et demokrati er frihet og likhet, og disse to verdiene danner grunnlaget for utøvelsen av demokrati som styreform (Stray, 2011, s. 23-24).

I *Blåse* kommer demokratiske verdier særlig til uttrykk gjennom bokas skildring av maktfordelingsprinsippet. Maktfordelingsprinsippet kommer til uttrykk flere steder i boka, og da særlig i form av dialoger og diskusjoner om hvem som *bestemmer*. En av karakterene som er særlig i bresjen i formidlingen av maktfordelingsprinsippet er Åses mamma. Hun prøver støtt og stadig å lære Åse hvordan et demokratisk styresett fungerer.

Tv-en viste bilder av statsministeren i blå kjole. Hun hadde svettedråper i panna og knep øynene sammen hver gang hun smilte. Åse satt i sofaen mellom moren og faren og så på nyhetene.

(...)

– Er det hun som bestemmer i kommunen? sa Åse.

– Det er ordføreren som bestemmer i kommunen, sa moren. – Statsministeren bestemmer over hele landet. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 40-42).

Gjennom dette tekstutdraget fra *Blåse*, kan vi se at moren lærer Åse om hvem som bestemmer over hva. Altså så lærer Åse om hvordan makten i landet er fordelt, og at ordføreren bestemmer i kommunen, mens statsministeren bestemmer over hele landet. Dette utdraget kan også være med på å sette i gang tankeprosesser hos leseren. Her kan leseren reflektere rundt om det er slik makten fordeles i den virkelige verden, og på denne måten tilegne seg kunnskaper om maktfordelingsprinsippet.

Mammaen til Åse står også i bresjen i formidling av rettferdighet. Hun er veldig opptatt av at alle skal bli behandlet likt, og denne holdningen prøver hun å overføre til Åse.

– Kan ikke pappaen din få jobb i kommunen? sa Rune. – De har jo alle slags jobber-

– Ja, mamma, sa Åse. – Du kan ordne jobb til pappa i kommunen.

(...)

– Jeg vet ikke om noen jobber nå, sa moren. – Men dukker det opp, kan du jo søke.

– Kan du ikke bare gi ham en jobb? sa Åse.

– Jeg er jo inhabil, sa moren. – Husker du vi snakket om det?

(...)

– Hva er inhabil? sa Rune.

– Man kan ikke være snill med vennene sine, sa Åse. – Eller familien

– Det hadde ikke vært rettferdig, sa moren. – Tenk hvis de som jobber i kommunen, bare hjalp bestevennene sine. Kommunen skal jo hjelpe alle like mye. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 129-130).

I dette tekstutdraget ser vi et eksempel på morens rettferdighetsholdning, og hvordan hun prøver å videreføre denne holdningen til Åse. Mammaen til Åse viser her at hun verdsetter de to viktigste demokratiske verdiene: frihet og likhet, gjennom at hun fremmer hvorfor det ville vært urettferdig at hun skulle gitt faren til Åse jobb i kommunen. På denne måten prøver ikke moren til Åse bare å overføre disse verdiene til Åse, men hun vekker også følelser i leseren, noe som gjør at leseren vil begynne å reflektere over hva som er rettferdig og urettferdig.

Med andre ord er demokratiske verdier godt representert i barneboka *Blåse*, og da mest fremtredende gjennom mammaen til Åse. De to tekstutdragene over er valgt ut som eksempler for å vise *hvordan* mammaen til Åse formidler sentrale demokratiske verdier. Men det er ikke bare gjennom disse to eksemplene at mammaen til Åse er en formidler av disse verdiene, rollen som demokratisk formidler er en rolle som mammaen til Åse har hele boka gjennom. Hun representerer den trygge personen som Åse alltid kan søke trøst og hjelp i, og som sagt videreformidler hun en del verdier som kan karakteriseres som demokratiske. Ikke bare de overnevnte, maktfordelingsprinsippet og rettferdighet, men også verdier som viktigheten av å

prate sammen for å kunne løse problemer på en god måte. Ikke minst er mammaen til Åse en viktig støttespiller for Åse i det hun tar opp kampen mot Tom Hanes hønsfarm.

## 5.2 Demokratiske forutsetninger i *Blåse*

Gjennom denne delen av kapitlet skal jeg trekke frem de demokratiske forutsetningene som skisseres i *Blåse*. Begrepet demokratiske forutsetninger ble også definert gjennom teorikapitlet om demokrati og medborgerskap. En demokratisk forutsetning kan ses som en rettighet en borger i et demokratisk samfunn skal ha (Stray, 2011, s. 26-27).

Gjennom *Blåse* blir det skissert opp til flere demokratiske forutsetninger, og det er karakteren Fru Wang som først og fremst står for formidlingen av disse. Fru Wang er en eldre dame som bor i samme bygd som Åse, og som Åse besøker innimellom. Når Åse er på besøk hos Fru Wang, får hun alltid høre historier om Fru Wangs ungdomstid. I sin ungdomstid var nemlig Fru Wang politisk engasjert, og med på flere demonstrasjoner og protester mot vedtak hun ikke var enig i.

- Og dere kan ikke bygge ny hytte heller, sa Fru Wang. – For da river de sikkert bare den også.
- Aner du hvor mye tid vi har brukt på den? Sa Åse. – Vi har til og med malt den, og vi skal bygge et tårn på toppen.
- Da jeg var ung, protesterte vi, sa Fru Wang. – Vi lagde sanger og tegnet store plakater. Så samlet vi tusen underskrifter. Og hvis noen ville stoppe oss, ga vi dem blomster.
- Jeg skal protestere, sa Åse. – Hønsfarmen til Tom Hane kommer til å stinke. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 70).

I forbindelse med dette utdraget har Åse uttrykt sin frustrasjon over hønsfarmen som skal bygges, og at hun og vennene hennes må rive hytta si av den grunn. Fru Wang prøver å hjelpe med å fortelle hvordan hun løste problemer da hun var ung, og det er tydelig at dette inspirerer Åse til å gjøre det samme. På denne måten overfører Fru Wang kunnskaper om demokratiske forutsetninger til Åse, og Åse tar i bruk sine rettigheter som borger i et demokratisk samfunn. Dette utdraget kan også være med på å sette i gang refleksjoner hos leseren omkring sine egne rettigheter, og på denne måten kan også leseren tilegne seg kunnskaper om hva demokratiske forutsetninger er og hvilke rettigheter man har til å stå frem og si/vise meningen sin i det demokratiske samfunnet.

Disse refleksjonene hos leseren vil bli ytterligere styrket videre i boka, når Fru Wang deler enda mer om demokratiske forutsetninger;



- Så rar plakaten, sa Åse. – Hvorfor skrev du at elva skulle leve?
- Vi protesterte, sa Fru Wang. – De skulle bygge kraftverk og legge en stor, flott elv i rør. Vi lenket oss fast til gravemaskinene. Jeg var ung og syntes det var veldig spennende. Vi var så mange at det måtte komme politi fra hele landet for å få oss vekk.
- Måtte du i fengsel? sa Åse.
- Nei, heldigvis ikke, sa Fru Wang. – Det var kanskje fordi vi var så snille, vi sang og var fredelige. Puttet blomster i håret på politimennene som kom for å bære oss vekk. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 116).

Gjennom dette eksemplet tilegner Åse seg kunnskap om hvordan en demonstrasjon kan foregå, og ikke minst at det ikke er straffbart å demonstrere. På denne måten kan også leseren tilegne seg denne kunnskapen, og det kan få leseren til å forstå at fredelig demonstrasjon er en grei måte å si fra om sin uenighet på. Dette er absolutt kunnskap som leseren kan overføre til sin egen verden, og ta i bruk der.

Men likeså formidler Fru Wang kunnskap om at det å si fra når man er uenig i et vedtak ikke alltid kan føre til en endring i vedtaket.

- Vi klarte bare å samle sju underskrifter, sa Åse. – Det er ingen som skjønner hvor forferdelig hønsfarmen blir.
- Nei, sa Fru Wang. – Det er ikke alltid det hjelper. Vi klarte ikke å stoppe at de la elva i rør heller. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 117).

At demonstrasjon av et eller annet slag ikke alltid hjelper, får Åse selv brutalt oppleve når hun kun klarer å samle sju underskrifter på underskriftskampanjen mot Tom Hane og hønsfarmen. På bakgrunn av den informasjonen Fru Wang formidler om rettigheten til å demonstrere, og viktigheten av å uttrykke sin mening selv om det ikke alltid hjelper, kan være med på å danne en erfaring i leseren. Erfaringen som leseren danner seg på bakgrunn av det Fru Wang formidler, vil bli ytterlig forsterket av nederlaget Åse opplever når underskriftskampanjen blir en fiasko, fordi barneleseren vil mest sannsynlig relatere seg til følelsene Åse har i forbindelse med både den mislykkede underskriftskampanjen og at hytta hennes må rives.

Et annet aspekt ved demokratiske forutsetninger som boka tar opp er *ytringsfrihet*. Dette aspektet kan selvfølgelig ses i sammenheng med aspektet over, som omhandlet demonstrasjon, men jeg tolker det som et viktig budskap i teksten og velger derfor å presentere det for seg selv. Aspektet ytringsfrihet i *Blåse* er i særlig grad knyttet til barnestemmen, og dens rett til å bli hørt. Åse bruker flere ganger stemmen sin for å bli hørt av de voksne, hun prøver til og med å prate med ordføreren om byggingen av hønsfarmen, men

blir blankt avvist. Et annet godt eksempel på at Åse bruker stemmen sin for å bli hørt, er når hun avslører at bygdas ordfører er inhabil fra scenen på vintermarkedet:

- Unnskyld, sa Åse inn i mikrofonen. – Jeg har oppdaget en hemmelighet.  
(...)
- Fru Wang sa dere var brødre, sa Åse. – Ikke sant, Fru Wang? Hun passet dere da dere var små.
- Tja, sa ordføreren. – Vi vokste jo opp sammen, men det føles ikke lenger som vi er brødre ... på den måten.
- Men da er dere brødre, sa Åse. – Og i loven står det ...
- Små barn skal ikke kunne noe om loven, sa ordføreren. (Øvreås & Torseter, 2018).

Her kan vi se at Åse bruker sin ytringsfrihet til å formidle informasjon om at ordføreren bryter loven, men blir møtt med motstand fra både folkemengden på vintermarkedet og ordføreren selv. Folkemengden er sur fordi Åse har avbrutt konserten, de ser altså ikke alvor i det Åse forteller. Ordføreren mener at barn ikke skal kunne noe om loven, og dermed kan det se ut som barnestemmen her ikke blir tatt på alvor. I teorikapitlet om demokrati og medborgerskap, henviste jeg til barnekonvensjonen og i særlig grad til artikkel 12, som handler om at barn, på lik linje med voksne, har rett til å både ytre seg og bli hørt, spesielt i saker som angår dem (Smith, 2020, s. 433). Jeg tenker at det er flere faktorer som spiller inn her for at de voksne burde høre på hva Åse har å si: 1) byggingen av hønsefarmen angår Åse i aller høyeste grad, fordi hun har bygget en hytte der som må rives pga. byggingen. Dermed burde ordføreren vært mer velvillig til å prate om problemet i første omgang, fordi Åse har faktisk rett til å si meningen sin, og bli hørt. 2) informasjonen Åse avslører om ordføreren er faktisk bevis på et lovbrudd, og noen voksne burde reagert på det Åse fortalte. Heldigvis for Åse er statsministeren, tilfeldigvis, på vintermarkedet og kan bekrefte at det Åse sier om loven stemmer. Med bakgrunn i alt dette tolker jeg det som at et budskap i boka er at barnestemmen burde få mer troverdighet. Barn har faktisk forutsetninger for å kunne noe om loven, og barn har faktisk egne meninger som burde bli hørt. Disse elementene ved teksten kan sette i gang refleksjoner også hos barneleseren, og sette i gang tankeprosesser og refleksjoner omkring deres rettigheter og deres stemme i samfunnet. De kan med andre ord lære at deres stemme har en betydning, og at de faktisk har rett til å både å ytre seg og å bli hørt av de voksne.

Demokratiske forutsetninger er altså rikelig representert og skissert gjennom historien i *Blåse*. Skisseringen av de demokratiske forutsetningene kan være med på å få leseren til å reflektere

rundt sine rettigheter som borger i et demokratisk samfunn, og disse refleksjonene kan forhåpentligvis etablere seg som erfaringer som de kan sette ut i livet i den virkelige verden.

### 5.3 Demokratiske spilleregler i *Blåse*

Demokratiske spilleregler er også representert gjennom handlingen i *Blåse*. En demokratisk spilleregler er, kort oppsummert, de lover og regler som borgerne i et demokratisk samfunn må forholde seg til (Stortinget, 2017). Jeg har allerede gitt litt innsikt i de demokratiske spillereglene som skisseres i *Blåse*, men jeg vil her utdype disse enda mer. Det er særlig ordet *inhabil* som bidrar til formidling av kunnskaper om demokratiske spilleregler gjennom *Blåses* handling.

Ordet *inhabil* introduseres allerede tidlig i handlingen, og det er et ord som omtales som «vanskelig» av Åse.

- Hvorfor må hun bruke så vanskelige ord? sa Åse. Mannen med bustete øyenbryn fikk rynker i panna. «Mange sier du er inhabil,» sa han. Statsministeren ristet på hodet. «Reglene er klare og tydelige,» sa hun, «jeg er ikke inhabil.»
- Jeg aner ikke hva inhabil er, sa Åse.
- Det er ikke så vanskelig, sa moren. – Det betyr at statsministeren ikke kan bestemme noe som er bra for vennene hennes, for da blir det urettferdig. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 42).

Her igjen er det moren til Åse som prøver å lære Åse noe om demokratiet, og denne gangen er det om demokratiske spilleregler. Dette nye ordet som Åse anser som vanskelig, vil nok også oppleves som vanskelig for barneleseren. Dermed kan vi snakke om at det skjer en skjemafornying hos barneleseren i møte med det nye, vanskelige ordet. Altså danner barneleseren seg en erfaring med et nytt ord, som legges i barnets minne. Ordet *inhabil* dukker opp gjentakende ganger gjennom bokens handling, og det er moren til Åse som står i bresjen av formidlingen av betydningen av ordet hver gang det dukker opp. Fordi ordet dukker opp flere ganger, kan vi også snakke om skjemaforsterking hos barneleseren. Den første gangen barneleseren støtet på det nye ordet, *inhabil*, etablerte barnet et nytt skjema om ordet og dets betydning som det lagret i hukommelsen sin. Hver gang barnet da møter ordet på nytt, vil dette skjemaet forsterkes. Det vil si at barnet vil knytte flere forbindelser til ordet for hver gang det støter på det, og en forklaring av det, noe som gjør at barnets forståelse av ordet vil øke. Åse er et tydelig eksempel på hvordan denne skjemafornyingen og skjemaforsterkingen foregår. Første gang Åse hører om ordet *inhabil*, er i tekstutdraget over her. Hun gir tydelig uttrykk for at hun ikke har hørt ordet før og at hun ikke vet hva det betyr.

Moren prøver å forklare ordet, men det er fortsatt vanskelig for Åse å forstå hva ordet betyr. Gjennom handlingen dukker ordet opp flere ganger, og mammaen til Åse forklarer hva det betyr ut i fra ulike kontekster. I forbindelse med at moren forklarer ordet gjentatte ganger, så forsterker skjemaet som Åse har laget seg om det nye, og vanskelige ordet. Til slutt er skjemaet så forsterket at Åse selv klarer å forstå hva ordet faktisk betyr, og det viser hun når hun avslører hemmeligheten, for hele bygda, om at ordføreren er inhabil:

- Men du kan ikke bestemme noe som gjelder broren din, sa Åse.
- Jeg må gjøre det som er best for kommunen, sa ordføreren. – Kanskje jeg solgte til broren min, men det var bra for kommunen.
- Men det er ikke lov å bestemme noe for familien sin, sa Åse. – Da er du inhabil! (Øvreås & Torseter, 2018, s. 180).

Her i bokens siste kapittel har ordet inhabil blitt en del av Åses vokabular, og hun bruker det når hun skal forklare hvorfor ordføreren har brutt loven. På samme måte som Åse gjennom handlingen i boken har lært seg ordets betydning, kan også leseren lære det seg det fordi det presenteres og repeteres x antall ganger, noe som gir leseren forutsetninger for både skjemaformning og skjemaforsterking.

Gjennom *Blåses* handling er det også en del tomrom i teksten, som krever at leseren utfyller tomrommet i et forsøk om å skape mening. Mange av disse tomrommene er knyttet opp mot bokas skissering av demokratiske spilleregler, og jeg vil derfor trekke fram noen av disse tomrommene her. Et av disse tomrommene blir leseren presentert for når Åse, Atle og Rune har sneket seg inn på ordførerens kontor. De tre vennene studerer alle bildene som ordføreren har inne på kontoret, og de avslører en del om ordførerens liv;

- Det er bildet fra avisa, sa Atle. – Fra den gangen han vant premien for den vakreste høna.
- Han har mange bilder av seg selv, sa Rune.  
Nå oppdaget Åse det også, at alle bildene på veggen var av ordføreren. På et bilde klippet han snoren til den nye veien som ble bygd samme år som Åse ble født. Et av bildene var i svart-hvitt, av to små barn. De var prikk like, og begge hadde bukseseler og håret gredd til siden.
- Er dette ordføreren? sa Åse.
- Da må han ha en tvillingbror, sa Rune.
- Kanskje han er klonet, sa Atle. (Øvreås & Torseter, 2018, s. 57-58).

Gjennom dette tekstutdraget får leseren som sagt en del informasjon om ordførerens liv, men den informasjonen er ganske så indirekte framstilt. Blant annet ser de tre vennene, Åse, Atle

og Rune, på et bilde av ordføreren med ei høne i hendene, og et annet bilde av to små barn som er prikk like. På det sist nevnte bildet konkluderer de tre vennene med at ordføreren må ha en tvilling. Ut i fra denne informasjonen vil leseren kunne starte tankeprosesser omkring hvem tvillingbroren til ordføreren kan være, og en riktig observant leser vil allerede her kunne tenke i de baner at det er Tom Hane som er ordførerens tvilling.

Det er et bilde som former det neste tomrommet i teksten, som kan sies å være en videreføring av tomrommet som ble laget gjennom bildene på ordførerens kontor. Denne gangen er det et bilde hjemme hos Fru Wang som danner et tomrom i teksten;

Åse så på bildet av politimannen igjen. Da oppdaget hun et annet bilde på kommoden. I svart-hvitt, av to små barn. De var prikk like, og begge hadde bukseseler og håret gredd til siden.

– Det er jo samme bilde som henger hos ordføreren! sa Åse.

– Ja, jeg passet ham da han var liten, sa Fru Wang. – Han var helt umulig.

– Han er helt umulig nå også, sa Åse. – Han har solgt skogen der jeg har bygd hytte sammen med vennene mine. Og nå må hytta rives.

(...)

– Jeg skal protestere, sa Åse. – Hønsfarmen til Tom Hane kommer til å stinke.

– Tom Hane? sa Fru Wang, og fikk en rynke mellom øynene. – Har han kommet tilbake? (Øvreås & Torseter, 2018, s. 69-70).

Her kan leseren undre seg ytterligere over hvem tvillingbroren til ordføreren er, og de får nok et hint om at det kan være Tom Hane gjennom at Fru Wang reagerer når Åse forteller om at det er han som skal bygge den nye hønsfarmen. I tillegg stiller hun spørsmål ved om han er «kommet tilbake». Disse tomrommene gir leserne mulighet til å undre seg over problemstillinger i teksten, som kanskje der og da virker som ubetydelige problemstillinger. Men det skal jo vise seg at disse tomrommene har større betydning enn først antatt, for det avslører et lovbrudd som faktisk løser problemet til Åse. Med andre ord kan leseren tidlig begynne å undre seg og reflektere over hva dette tvilling-bildet har å si for handlingen, og noen kan kanskje allerede avsløre bruddet på de demokratiske spillereglene ganske tidlig i handlingen.

Det er i alle fall en rekke eksempler på hvordan boka *Blåse* presenterer og skisserer demokratiske spilleregler gjennom handlingen sin. På bakgrunn av disse eksemplene har leserne mulighet til å tilegne seg kunnskaper om spille reglene i det demokratiske samfunnet. Med andre ord kan faktisk leseren lære om lover og regler som er reelle også i den virkelige verden, og ta med seg denne kunnskapen og erfaringen inn i utøvelsen av sitt eget liv.

#### 5.4 En barneroman om demokrati og medborgerskap

Med bakgrunn i den analysen jeg nå har gjort av *Blåse*, kan jeg konstatere med at den tar opp demokratiske aspekter, og den legger opp til refleksjon rundt disse aspektene. Gjennom de foregående kapitlene (5.1-5.3) har jeg vist hvordan aspektene demokratiske verdier, forutsetninger og spilleregler har utspilt seg i de ulike delene av boka.

De demokratiske verdiene viste seg gjennom en viktig karakter i boka, nemlig mammaen til Åse. For Åse er mammaen en person hun har en god relasjon til, og en person som støtter henne gjennom det hun går gjennom. Med andre ord kom de demokratiske verdiene i hovedsak frem gjennom tekstens navigasjon, og i dette tilfellet gjennom viktige karakterer og relasjoner. De demokratiske verdiene viste seg også gjennom tekstens navigasjon, fordi de i all hovedsak ble formidlet av karakteren Fru Wang som også er en viktig relasjon for hovedpersonen Åse. De demokratiske spillereglene ble også formidlet gjennom navigasjonen i teksten, og også her spilte mammaen til Åse en viktig rolle i formidlingen av ordet inhabil. I tillegg viste de demokratiske spillereglene seg gjennom tekstens utfylling. En del av tomrommene i teksten, bestod i at leseren måtte undre seg over hvem tvillingbroren til ordføreren var, noe som viste seg å være en ledetråd til avsløringen i bokens siste kapittel; om at ordføreren og Tom Hane var tvillinger og ordføreren hadde derfor brutt loven fordi han hadde solgt tomte til broren sin. Ingen av disse spesifikke aspektene kan defineres som *Blåses* fordobling, men jeg tolker fordoblingen i teksten som det demokratiske budskapet den bringer. Selve handlingen handler om Åse sin kamp mot Tom Hane, mens fordoblingen ligger i all kunnskapen teksten presenterer om demokratiet. Handlingen i seg selv handler altså ikke om hvordan et demokrati fungerer, men visse aspekter ved teksten kan få leseren til å bli bevisst på demokratiet sine funksjoner. Fordoblingen av *Blåse* handler derfor om hvordan et demokratisk styresett fungerer i praksis, og dette er erfaringer som leseren kan ta med seg videre og ut i sitt eget liv.

I tillegg til at *Blåse* fremstiller og skisserer ulike aspekter ved det demokratiske styresettet, så vil jeg også påstå at boka fremstiller medborgerskap-aspektet. Å være en medborger vil si at man deltar aktivt i politiske, kulturelle og sosiale samhandlinger med andre mennesker. Det er altså den rollen et menneske kan ha i samfunnet (Stray, 2011, s. 46-49). Slik jeg ser det, så kommer medborger-aspektet i boka fram gjennom hovedpersonen; Åse. Hun er en som deltar aktivt i samfunnet gjennom sitt engasjement og pågangsmot. Når hun støter på problemer løser hun dem på ulike vis ved å bruke sine rettigheter som borger i et demokratisk samfunn. I

boka er det særlig i kampen mot Tom Hane at Åse tyr til å bruke sine rettigheter, som blant annet demonstrasjon og ytringsfrihet. I tillegg hjelper hun moren med arrangementen av vintermarkedet med å henge opp plakater og bidrar med kakelotteri (både for morens og egen vinning). Hun deltar altså i ulike sosiale, kulturelle og politiske settinger i samfunnet, og på denne måten er hun en bidragsyter til det demokratiske styresettet. Spesielt bidrar hun til utvikling av demokratiet gjennom at hun benytter seg av sine rettigheter, og på denne måten avslører at ordføreren er inhabil.

På bakgrunn av alt dette kan jeg konkludere med at *Blåse* er en barneroman om demokrati og medborgerskap, som kan bidra til at leseren bli mer bevisst på hvordan et demokrati fungerer ved å lese og reflektere over tekstens aspekter.

## 6. Datamateriale fra casestudien

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra datamaterialet som jeg har samlet inn gjennom casestudien. Datamaterialet mitt består av elevenes loggbøker og transkribert lydopptak av lesesirklene. Jeg vil i første omgang presentere datamaterialene fra de to metodene, loggbok og lesesirkler, hver for seg. Deretter vil jeg koble delene sammen ved å diskutere materialene opp mot hverandre i et senere diskusjonskapittel. Årsaken til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten, er fordi jeg ønsker at elevenes refleksjoner i hver av metodene skal komme tydelig fram. Dette er fordi det forekommer at elevenes refleksjonsnivå framstår forskjellig i de to metodene, og jeg mener at det er viktig å få frem dette fenomenet, og andre fenomener, først, før jeg på et senere tidspunkt diskuterer det som kommer frem gjennom datamaterialet.

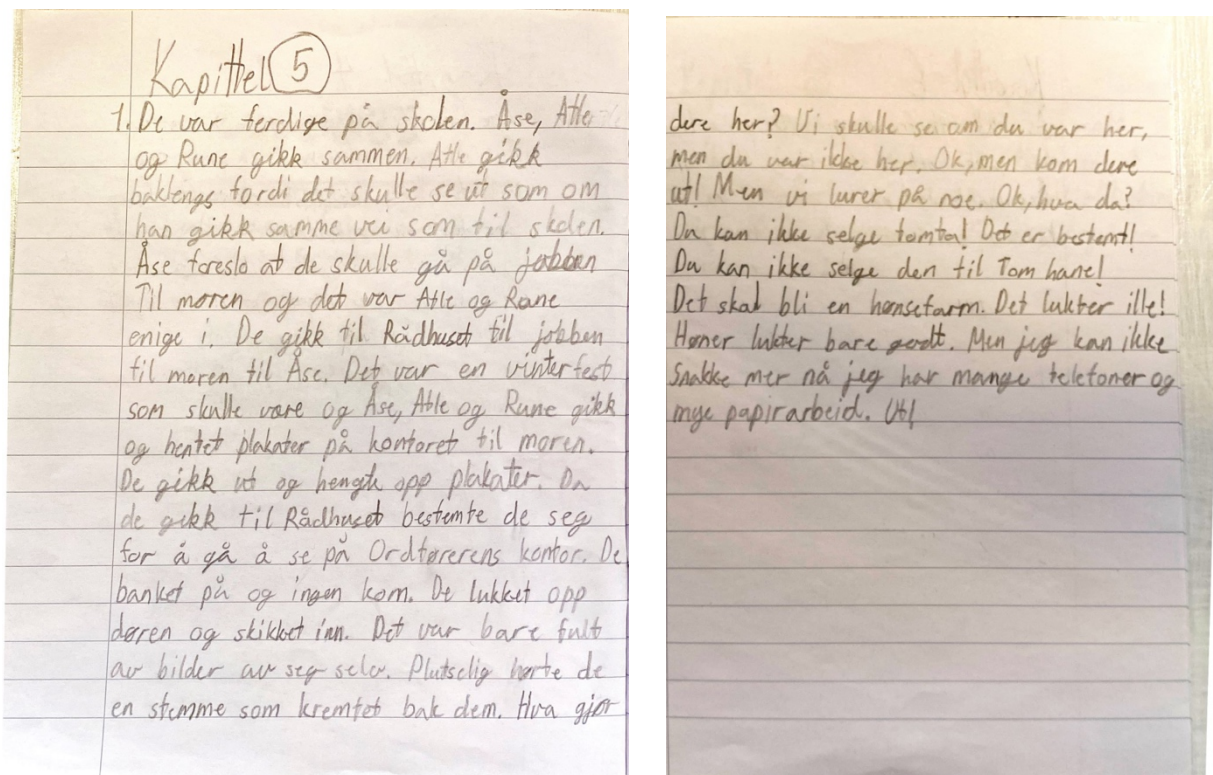
Som nevnt i metodedelen var mine forskningsdeltakere i casestudien en elevgruppe, på femte trinn, med tjueen elever. Jeg kommer ikke her til å presentere alt jeg har av datamateriale fra hver elev, men jeg vil heller presentere typiske trekk og viktige funn i datamaterialet gjennom kategorier som jeg har laget. Med andre ord er det ikke nødvendigvis materiale fra alle de tjueen elevene jeg presenterer her, men mer et utvalg som representerer viser karakteristiske trekk for elevgruppas refleksjoner av *Blåse*.

## 6.1 Analyse av loggbøker

I analysen av elevenes loggbøker har jeg laget 8 kategorier ut i fra typiske trekk i datamaterialet. Disse typiske trekkene baserer seg på hvordan elevene har svart refleksjonsoppgavene i loggbøkene sine; 1) Skriv ned en ting du la spesielt merke til i kapitlet, 2) Skriv ned en ting du lurer på etter å ha lest kapitlet og 3) Lag en tegning som viser hva kapitlet handlet om.

### 6.1.1 Gjenfortelling av kapitlets handling

Denne kategorien baserer seg på den første refleksjonsoppgaven i elevenes loggbøker: *skriv ned en ting du la spesielt merke til i kapitlet*. Et fenomen som viser seg i flere av elevenes loggbøker er gjenfortelling av kapitlets innhold.



Figur 1: Elev 5.

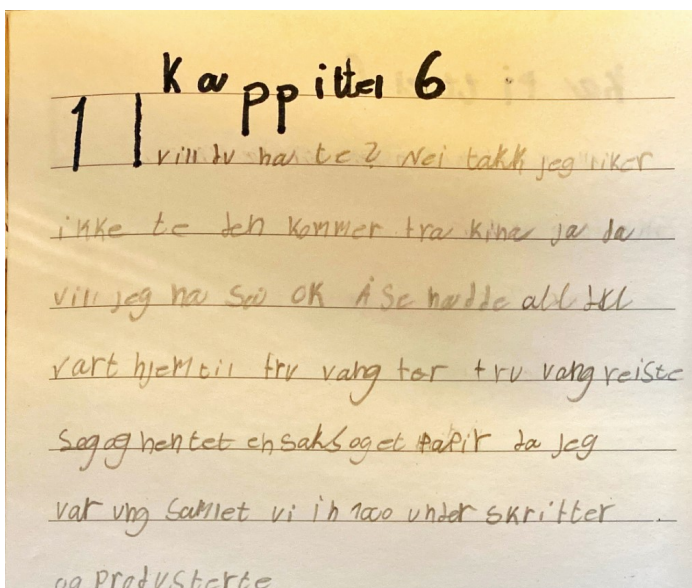
Figur 1 viser Elev 6 sitt svar på refleksjonsoppgave 1 etter å ha lest kapittel 5 i *Blåse*. Her har eleven rett og slett gjenfortalt store deler av kapitlets innhold. Det er flere momenter ved utdraget fra loggboka til elev 5 som gjør det tydelig at det er gjenfortelling. Ett av disse momentene er gjengivelse av dialog:



Hva gjør dere her? Vi skulle se om du var her, men du var ikke her. Ok, men kom dere ut!  
Men vi lurte på noe. Ok, hva da? Du kan ikke selge tomta! Det er bestemt! Du kan ikke selge den til Tom Hane! Det skal bli en hønsfarm. Det lukter ille! Høner lukter bare godt. Men jeg kan ikke snakke mer nå jeg har mange telefoner og mye papirarbeid. Ut!

Det er tydelig at eleven her har forsøkt å gjengi dialogen mellom Åse og ordføreren som fant sted etter at de tre vennene ble tatt på fersken i å ha sneket seg inn på ordførerens kontor. Selv om eleven ikke har tydelig merket replikkene i dialogen med verken anførselstegn eller replikkstrek, og heller ikke merket replikkene med navn, så skjønner vi at det er en slags samtale i måten det har blitt skrevet på. Blant annet gjennom at det blir stilt spørsmål som får et motsvar. Et annet element som tydelig viser at dette er gjenfortelling er at eleven har skrevet om hendelsene i kapitlet i kronologisk rekkefølge, altså gjengitt dem i den rekkefølgen de hadde i kapitlet. Det eneste unntaket er at eleven skriver at Åse, Atle og Rune henger opp plakater til vintermarkedet *før* de sniker seg inn på ordførerens kontor, noe som ikke er tilfellet. Men at eleven kun har valgt å nevne denne hendelsen i en kort bisetning; «De gikk ut og hengte opp plakater», kan kanskje si noe om at eleven vektlegger de andre hendelsene som foregikk på rådhuset mer enn plakatopphengingen. Selv om det kanskje er tydelig at eleven har vektlagt hendelsene på rådhuset som viktig, gjennom at eleven gjenforteller alt som skjer der, har eleven likevel ikke klart å velge ut hvilken av disse hendelsene hen synes er viktigst og derfor heller gjenfortalt alt som skjedde.

En annen elev som har de samme tendensene til gjenfortelling er Elev 13:



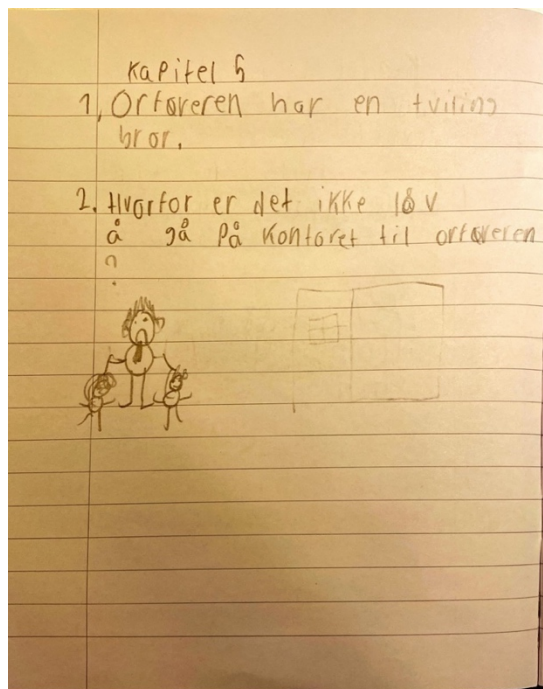
Figur 2: Elev 13

Også her er gjenfortellingsaspektet tydelig gjennom gjengivelse av blant annet dialog: «Vil du ha te? Nei takk jeg liker ikke te den kommer fra Kina ja da vil jeg ha så OK». Denne eleven har, i motsetning til Elev 5, bare gjenfortalt en liten sekvens fra kapitlet. Her begynnelsen av kapitlet gjenfortalt, og det er Fru Wang som inviterer Åse inn på en kopp te. Det er interessant at største parten av sekvensen eleven har gjengitt handler om te-invitasjonen, men at eleven på slutten har slengt på en replikk fra Fru Wang om underskrifter, og slik jeg tolker det, protesterer: «da jeg var ung samler vi inn 1000 under skrifter og produserte», gjengir eleven. Elev 13 har så å si gjengitt denne sekvensen, fra kapittel 6, kronologisk, helt frem til nettopp den gjengitte replikken fra Fru Wang helt på slutten av besvarelsen. Selv om denne replikken i selve kapitlet ikke hører hjem der eleven har gjengitt den, så er det likevel en del av kapitlet som nettopp handler om at Fru Wang forteller Åse historier fra sin ungdomstid der hun blant annet var med på å protestere og lage underskriftskampanjer. I og med at eleven har fått med denne replikken kan det tyde på at dette er noe eleven ønsker å fremheve som viktig fra kapitlet.

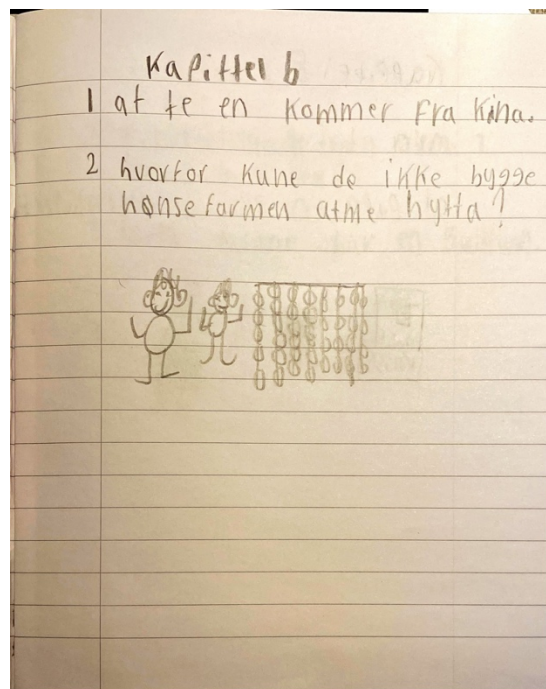
Disse to eksemplene, Elev 5 og Elev 13, representerer hvordan en god del av elevgruppa har valgt å besvare refleksjonsoppgave 1 i loggboka si. Med andre ord var det en stor andel av elevene som gjenfortalte hele eller deler av kapitlet både kronologisk, som sett i de to eksemplene over, og ikke-kronologisk, som så vidt viste seg i besvarelsen hos Elev 13. Her er eksemplene fra henholdsvis kapittel 5 og 6, men dette fenomenet gjelder også i besvarelsen elevene har gitt etter å ha lest de andre utvalgte kapitlene også, både for disse to elevene og andre.

### 6.1.2 Besvarelsen som er kort og konsist

Denne kategorien baserer seg også på den første refleksjonsoppgaven i elevenes loggbøker: *skriv ned en ting du la spesielt merke til i kapitlet*. I motsetning til det forrige fenomenet som bestod av lengre besvarelser og gjengivelser av hele eller deler av kapitlet, er fenomenet som skal beskrives i denne kategorien korte og konsiste svar på refleksjonsoppgaven. Med andre ord består elevbesvarelsene, som er plassert innenfor denne kategorien, av det elevene har trukket frem som viktig fra kapitlet formulert på en kort og enkel måte.

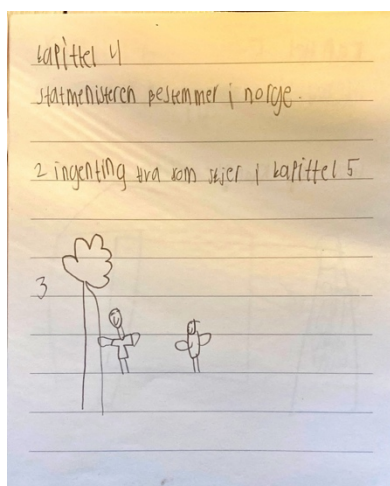


Figur 3: Elev 1



Figur 4: Elev 1

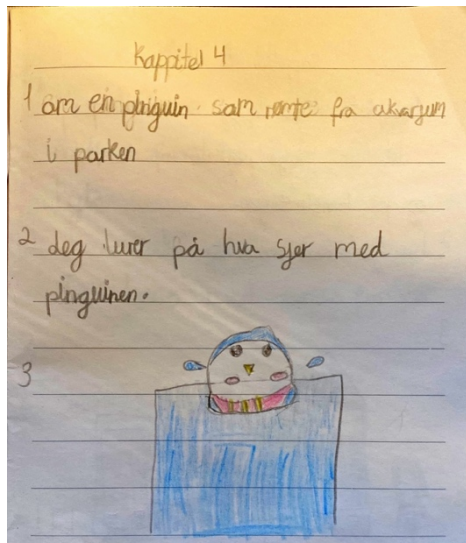
Her ser vi to av besvarelsene til Elev 1, som uten tvil kan plasseres innunder denne kategorien. Jeg vil bare påpeke at resten av besvarelsene til denne eleven også kan kategoriseres som kort og konsist, men jeg har valgt å representere denne elevens måte å svare på gjennom disse to eksemplene. Uansett, vi kan se at det Elev 1 har trukket frem som viktig i kapittel 5 er informasjonen om at ordføreren har en tvillingbror. Denne informasjonen blir tilgjengelig for leseren gjennom bildet som Åse, Atle og Rune finner inne på ordførerens kontor. Det faktum at ordføreren er tvilling blir vel verken bekreftet, eller avkreftet, men kommer frem som en diskusjon mellom de tre vennene som konkluderer med at bildet må være ordføreren og hans tvillingbror når de var små. I kapittel 6 har eleven trukket frem den kinesiske teen, som Fru Wang og Åse drikker, som det mest essensielle ved kapitlet.



Figur 5: Elev 16

Også Elev 16 sine besvarelser preges av de korte og konsiste svarene, her med eksempel fra elevens refleksjon etter lesingen av kapittel 4 i *Blåse*. Det eleven har trukket frem som viktig fra kapitlet er informasjonen om hvem som bestemmer i Norge, og eleven har fått med seg at det er «statmenisteren». Denne informasjonen blir tilgjengelig gjennom en samtale mellom Åse og moren, som ser et innslag med statsministeren på nyhetene.

Det siste eksempelet jeg vil trekke fram i denne kategorien, er elev 3:



Figur 6: Elev 3

Denne elevens besvarelser preges også av kort og konsist, og har i kapittel 4 trukket frem pingvinen som stakk av fra akvariet som det viktigste. Dette er også et innslag på nyhetssendingen som Åse og foreldrene sitter og ser på. Det er også interessant å ha med dette eksempelet fordi Elev 3 har trukket frem noe helt annet som viktig i kapitlet enn Elev 16.

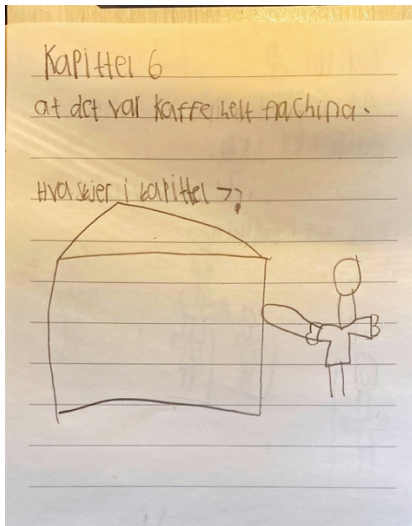
Det er i denne kategorien mye enklere å forstå essensen i hva elevene har trukket fram som viktig, i motsetning til forrige kategori der man mer må gjette og tolke hva elevene har valgt som viktigst. Likevel er besvarelsene til disse elevene vel korte, og selv om de er konsiste og vi som lesere av besvarelsene forstår hva de trekker frem som viktig, så er det ingen av disse elevene som er trukket frem her som har begrunnet hvorfor de har trukket fram akkurat disse momentene som viktig. Det gjelder ikke bare disse tre elevene som er trukket frem som eksempler, men også andre elever som kan plasseres innunder denne kategorien.

### 6.1.3 Elever som leter etter fasitsvar

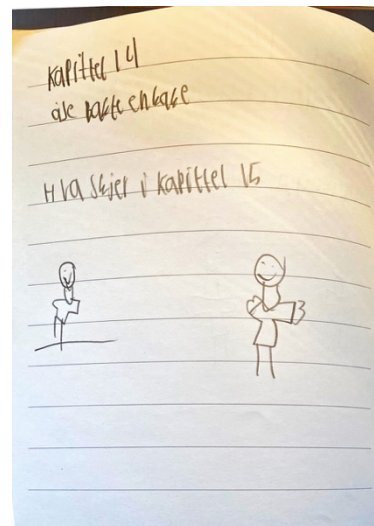
I denne kategorien trekker jeg fram et fenomen som jeg har valgt å kalle: *eleven som leter etter fasitsvar*. Denne kategorien baserer seg på et fenomen som var ganske tydelig i

elevbesvarelsene av refleksjonsoppgave 2: *skriv ned en ting du lurer på etter å ha lest kapitlet.* Det som er særlig typisk ved denne kategorien er at elevene stiller spørsmål til teksten som det finnes en fasit på.

Et særlig typisk fenomen som kan plasseres innunder denne kategorien er alle spørsmålene om hva som skjer videre i boka. En stor andel av elevene brukte refleksjonsoppgave 2 til å spørre om nettopp dette:

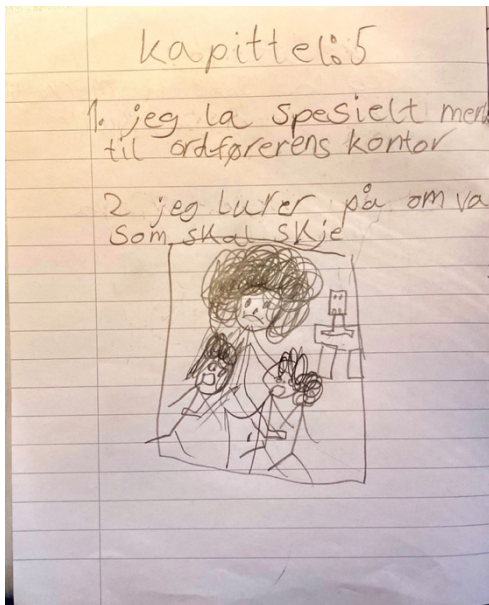


Figur 7: Elev 16

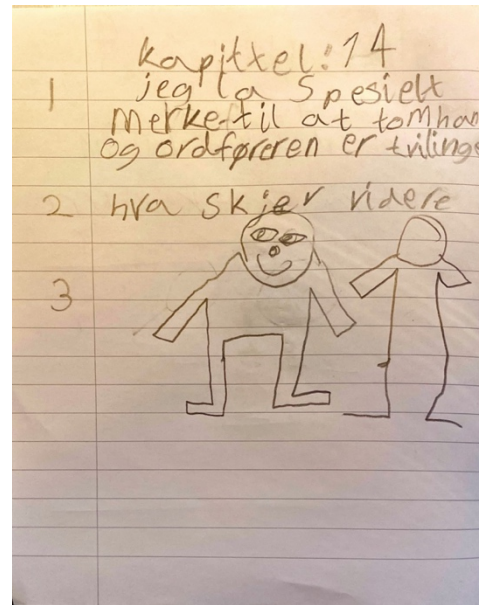


Figur 8: Elev 16

Elev 16 er en av de elevene som representerer denne gruppen, som lurer på hva som skjer videre, godt. Faktisk så stiller denne eleven det samme spørsmålet til etter hvert kapittel, så det er tydelig at det eneste denne eleven undrer seg over er hva som skal skje videre i teksten. Det gir grunn til å tro at eleven lurer på hva som kommer til å skje videre, men at hen ikke har brukt tid på å undre seg over hva som *kan* skje videre. I hvert fall så kommer ikke dette til uttrykk gjennom besvarelsene. Med andre ord kan disse spørsmålene som Elev 16 stiller etter hvert kapittel, gi uttrykk for at hen vet at spørsmålet blir besvart ved neste høytlesingssekvens, og på den måten får eleven i hvert fall svar på det hen lurer på.



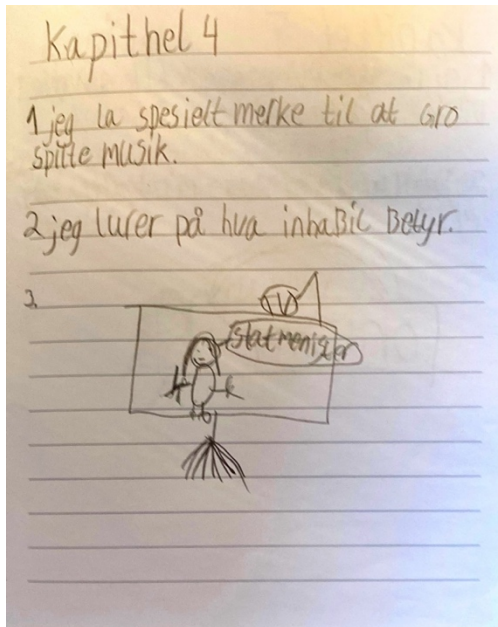
Figur 9: Elev 8



Figur 10: Elev 8

Elev 8 stiller også «hva skjer videre»-spørsmål en rekke ganger i loggboka si, men i motsetning til Elev 16, så har denne eleven noen andre spørsmål innimellom, men disse spørsmålene kan også karakteriseres som spørsmål som søker etter et fasitsvar. Uansett, den overdøvende tendensen i besvarelsene til Elev 8, på refleksjonsoppgave 2, er de spørsmålene som vi kan se i eksemplene over her fra kapittel 5 og 14: «jeg lurte på hva som skal skje» og «hva skjer videre». Heller ikke denne eleven ser ut til å undre seg over hva som *kan* skje videre i fortellingen, i hvert fall så blir det ikke uttrykt gjennom besvarelsene. Det er derfor nærliggende å tro, også her, at eleven forventer at spørsmålet blir besvart i den videre lesingen av boka.

Et annet typisk fenomen som kan plasseres innunder denne kategorien er spørsmålene om ords betydning. Mange av elevene brukte nettopp refleksjonsoppgave 2 til å stille spørsmål om betydningen av ord i teksten som de ikke forstod:

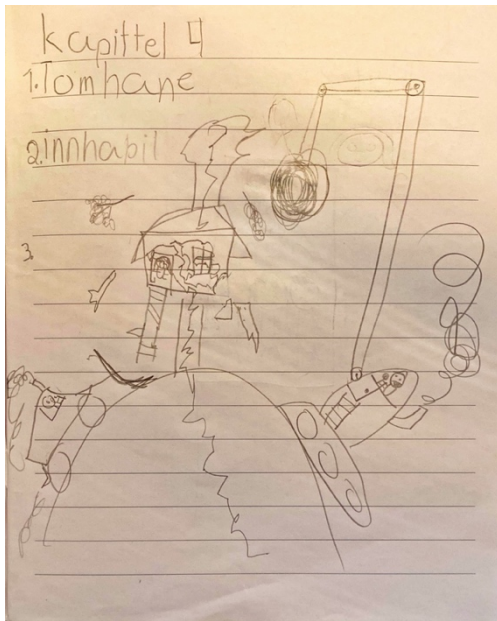


Figur 11: Elev 20



Figur 12: Elev 20

Elev 20 er et godt eksempel på dette fenomenet, med spørsmål om ords betydning. Denne eleven har faktisk spurt om betydningen av forskjellige ord til alle kapitlene de skulle skrive logg til. I de to eksemplene jeg har valgt ut, lurte eleven på det samme ordet begge gangene. Det er ordet *inhabil* som er grunnlaget for spørsmålet Elev 20 stiller etter både kapittel 4 og kapittel 14. Det er særlig interessant at eleven stiller dette spørsmålet to ganger, og det kan tyde på at eleven faktisk virkelig lurte på hva det betyr. Det er i kapittel 4 at ordet blir introdusert for første gang, og det er mammaen til Åse som iherdig prøver å forklare for Åse hva det betyr. Her er kanskje spørsmålet ganske naturlig å stille, fordi begrepet blir ikke helt tydelig avklart, det blir bare prøvd forklart av Åses mamma, men Åse er fokusert på noe annet. Det er mer merkelig at eleven stiller det samme spørsmålet også etter kapittel 14. For fram til kapittel 14 har begrepet vært opp til diskusjon og blitt definert flere ganger, på ulike måter og knyttet opp mot ulike eksempler. I tillegg har begrepet en sentral rolle i kapittel 14, fordi det er i dette kapitlet Åse avslører at ordføreren i bygda faktisk er inhabil. Med andre ord skal eleven ha forutsetninger for å vite hva det betyr, og derfor kan man lure på om spørsmålet er stilt fordi eleven faktisk lurte på betydningen av ordet, eller om det er stilt i mangel av andre ting å lure på.



Figur 13: Elev 9



Figur 14: Elev 9

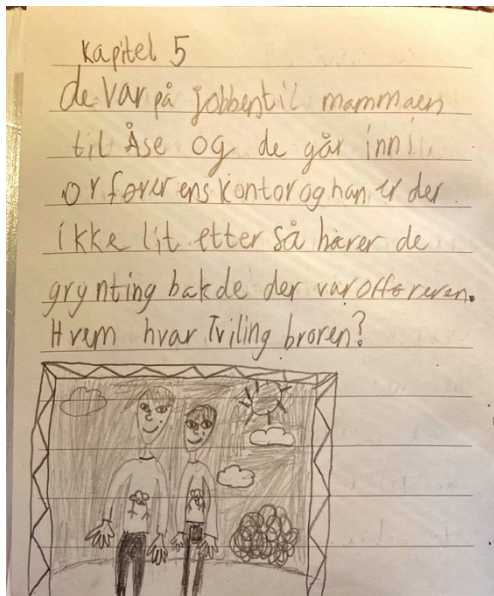
Også Elev 9 har brukt mange av besvarelsene sine av refleksjonsoppgave 2 til å stille spørsmål om ord. Vi kan se her at Elev 9 også har stilt spørsmål om ordet inhabil etter kapittel 4, og etter kapittel 8 har eleven stilt spørsmål om ordet permittert. Begge disse begrepene blir forklart i de to aktuelle kapitlene, så det er interessant at elevene likevel spør om betydningen av ordene. Det kan enten gi en indikasjon på at eleven ikke har fått med seg forklaringen av ordene, eller så kan det være en indikasjon på at begrepene ikke er forklart godt nok gjennom historien.

Disse spørsmålene om ords betydning, er også spørsmål som kan karakteriseres som spørsmål med en fasit. Det kan tenkes at noen av elevene stiller spørsmål om ordenes betydning fordi de vet at de finner fasiten i boka, eller at de stiller disse spørsmålene fordi de vet at det finnes et svar på spørsmålet.

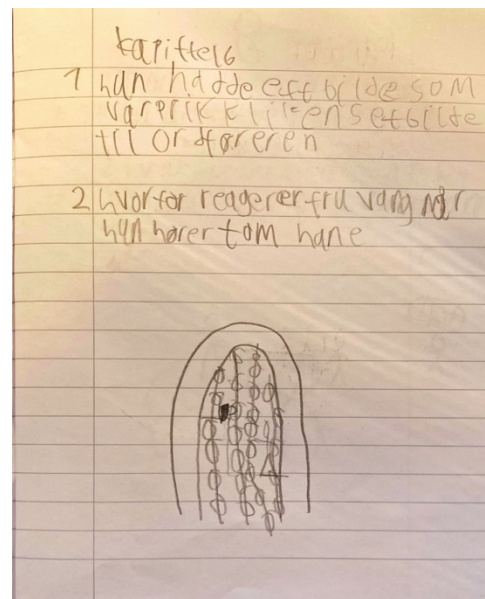
#### 6.1.4 Elever som undrer seg

Fenomenet i denne kategorien er elever som stiller undrende spørsmål til teksten. Denne kategorien tar også utgangspunkt i besvarelser av refleksjonsoppgave 2: *skriv ned en ting du lurer på etter å ha lest kapitlet*. Dette fenomenet kan sies å være motsetning til den forrige kategorien, hvor det ble stilt spørsmål som har et fasitsvar, mens dette fenomenet viser elever som stiller undrende spørsmål til teksten:

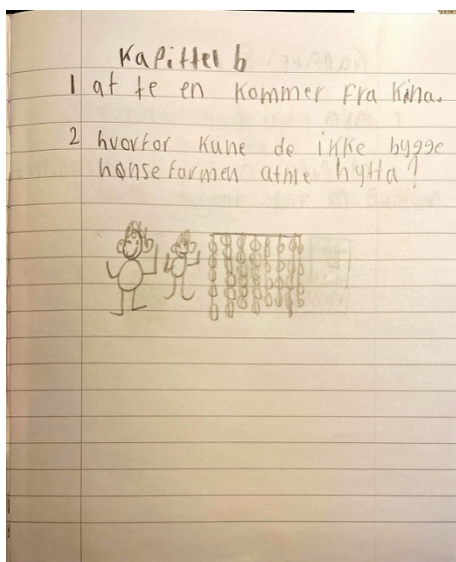




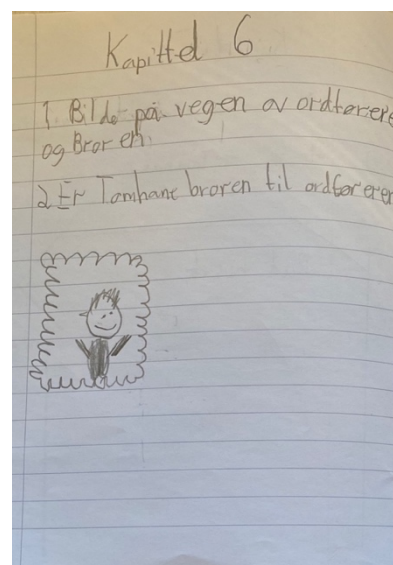
Figur 16: Elev 12



Figur 15: Elev 7



Figur 17: Elev 1



Figur 18: Elev 18

Her er et utvalg av eksempler fra noen av elevene som har stilt undrende spørsmål til teksten. Jeg må bare presisere at disse undrende spørsmålene ikke forekommer like hyppig som fasispørsmålene, men jeg har valgt å lage en egen kategori for dette fenomenet likevel for å vise bredden, og forskjellene, i datamaterialet. Tre av disse undrende spørsmålene er stilt til kapittel 6, noe som kan si noe om at dette kapitlet i særlig grad har satt i gang elevenes refleksjoner. Det er også et eksempel på et undrende spørsmål fra kapittel 5.

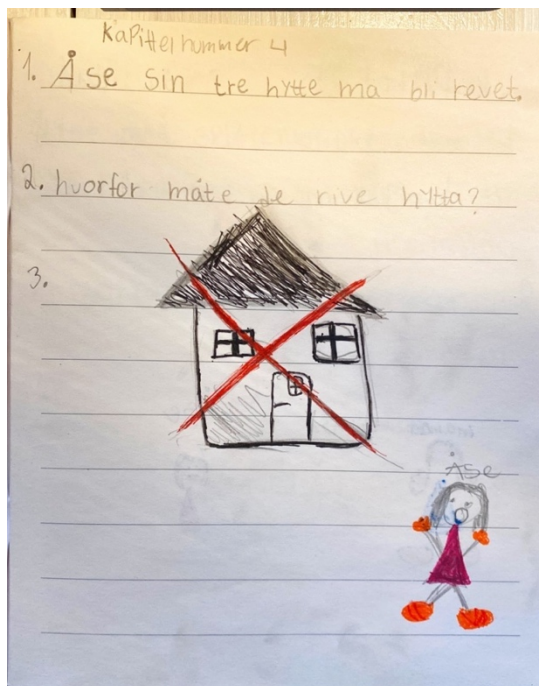
Det er Elev 12 som stiller det undrende spørsmålet til kapittel 5, og eleven undrer seg over hvem tvillingbroren til ordføreren kan være. Gjennom dette spørsmålet viser eleven at hen har fått med seg antagelsene om at ordføreren har en tvillingbror, og det har tydelig satt i gang

prosesser i elevens tanker. Elev 7 har undret seg over hvorfor Fru Wang reagerte når hun hørte om Tom Hane. Dette undrende spørsmålet er knyttet til kapittel 6, når Åse er på besøk hos Fru Wang. Det er Åse som forteller om at Tom Hane skal bygge en hønsefarm i bygda, og Fru Wang reagerer med å spørre om han har kommet *tilbake*. Denne hendelsen har tydelig satt i gang tankeprosesser i eleven, og det vil være noe eleven tar med seg videre i lesingen for å finne ut om det faktisk var en grunn til at Fru Wang reagerte da Åse fortalte om Tom Hane. Både Elev 12 og Elev 13 vil få svar på de undrende spørsmålene sine gjennom den videre lesingen av boka, og dermed vil det de har undret seg over bli bekreftet eller avkreftet. Vi kan ikke nøyaktig vite hvilke refleksjoner og tanker eleven har rundt det skrevne spørsmålet, vi kan bare anta hva de undrer seg over, men når leseren stiller slike spørsmål viser hen at de har gjort seg opp noen tanker og idéer om visse elementer i boka.

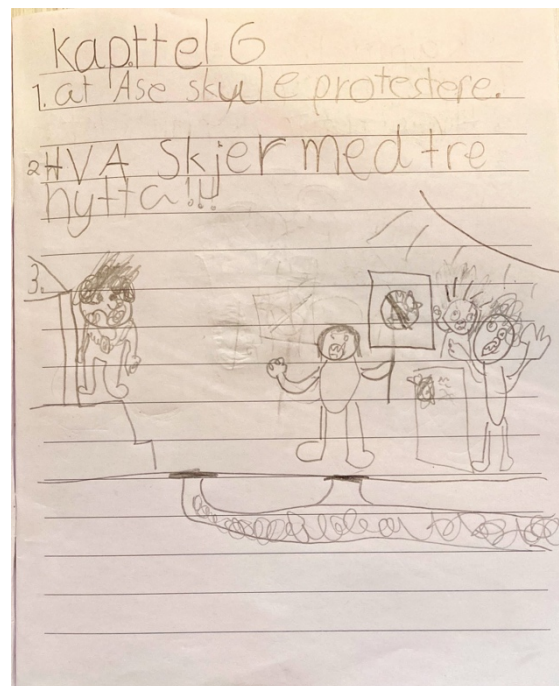
Elev 13 undrer seg over hvorfor det ikke var et alternativ å bygge hønsefarmen ved siden av hytta, i stedet for at den må bli revet. Dette undrende spørsmålet viser at eleven har reflektert rundt aktuelle løsninger på problemet som Åse står overfor. Her er altså elevens refleksjon tydelig, fordi hen stiller spørsmålet på en slik måte at vi får innsikt i elevens tankeprosesser. Elev 18 sitt undrende spørsmål kan også knyttes til undring rundt hvem denne tvillingbroren til ordføreren er. Men i motsetning til Elev 12, som bare viser at hen undrer seg over hvem det kan være, så viser Elev 18 frem mye mer av sine tankeprosesser. Gjennom det undrende spørsmålet eleven stiller, får vi innsikt i at hen tror det kan være Tom Hane som er ordførerens tvillingbror. Dermed kan vi forstå at eleven har undret seg over denne problemstillingen, og faktisk funnet en mulig kandidat. Eleven vil få bekreftet denne refleksjonen ved videre lesing av boka, for det er nemlig Tom Hane som er ordførerens tvillingbror.

#### 6.1.5 Den bekræftende tegningen

Denne kategorien skal fremstille fenomenet: *den bekræftende tegningen*. Dette fenomenet baserer seg på besvarelsene på refleksjonsoppgave 3: *lag en tening som viser hva kapitlet handlet om*. Et typisk fenomen i besvarelsene på denne oppgaven, var at elevene tegnet en tegning som gjenspeilet det de hadde svart på refleksjonsoppgave 1.



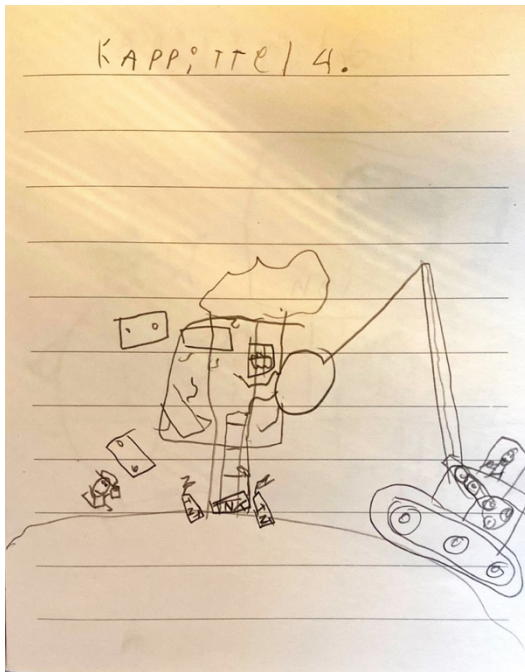
Figur 19: Elev 5



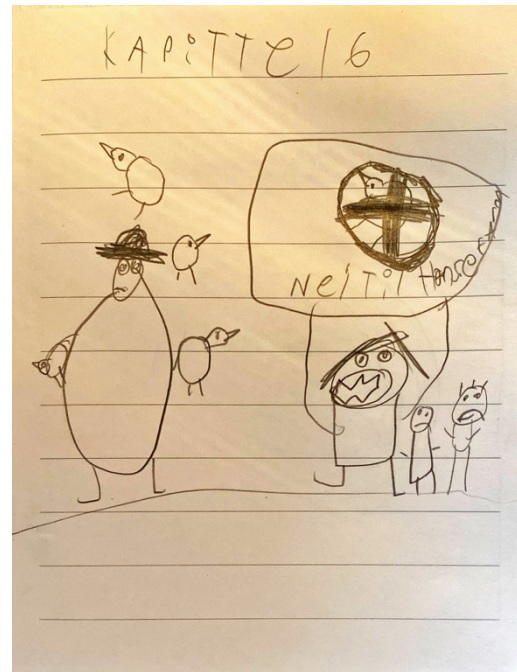
Figur 20: Elev 9

Her ser vi to eksempler på dette fenomenet, fra to forskjellige elever. Elev 5 har trukket frem at hytta til Åse må rives som det viktigste i kapittel 4. Det kan vi se i besvarelsen eleven har gitt på refleksjonsoppgave 1. Hvis vi ser på teningen, så skjønner vi raskt at dette er en gjengivelse av det eleven trakk frem som viktig. Det kan vi forstå gjennom at eleven har tegnet et stort kryss over det som skal forestille en hytte, og i tillegg har hen tegnet inn Åse nederst i hjørnet med et sjokkert ansikt. På denne måten bekrefter eleven hva hen anser som viktigst i kapitlet gjennom både refleksjonsoppgave 1 og 3. Det gjør også Elev 9, med tegningen sin. Denne eleven trekker frem at Åse skal protestere som det viktigste i kapittel 6, og hvis vi ser på tegningen eleven har laget, så kan vi se at det er nettopp dette hen har tegnet. Åse som protesterer. Dermed bekrefter også denne eleven hva hen anser som det viktigste i kapitlet, gjennom at eleven har besvart både refleksjonsoppgave 1 og 3 med det samme svaret, både verbalt og visuelt.

Jeg ønsker også her å trekke frem en elev, som bare har uttrykt seg visuelt og ikke verbalt, etter avtale med meg. Årsaken til avtalen handler om tilrettelegging for at eleven også skulle få mulighet til å delta i forskningsprosjektet.



Figur 21: Elev 21



Figur 22: Elev 21

Her kan vi tydelig se at eleven har fått med seg handlingen, og også hva eleven har trukket fram som særlig viktig fra disse to kapitlene. I kapittel 4 har eleven trukket fram nyheten om at hytta til Åse må rives, på grunn av at Tom Hane skal bygge hønsefarm. I kapittel 6 har eleven fått med seg at Åse planlegger å protestere mot byggingen av hønsefarmen til Tom Hane, og det er ingen tvil om at det er dette eleven har prøvd å gjenspeile gjennom tegningen sin. Selv om eleven ikke har uttrykt seg om sine refleksjoner av teksten verbalt, så har hen fått uttrykt sine tanker og refleksjoner visuelt. På denne måten kan vi si at hens visuelle framstilling av handlingen i *Blåse*, bekrefter hva eleven anser som viktig og hva hens tankeprosesser reflekterer rundt.

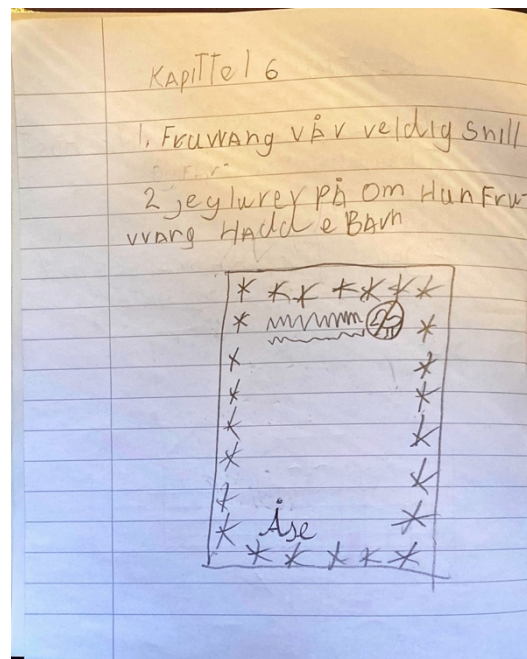
#### 6.1.5 Den utvidende tegningen

Denne kategorien tar også utgangspunkt i elevbesvarelser på refleksjonsoppgave 3: *lag en tening som viser hva kapitlet handlet om*. Men i motsetning til forrige kategori, hvor elevenes verbale og visuelle uttrykksmåter bekreftet hverandre, uttrykker de verbale og visuelle uttrykksmåtene i denne kategorien forskjellige aspekter ved kapitlene. Dette gir meg som forsker enda mer informasjon om hvilke refleksjoner elevene sitter inne med.

Elevbesvarelsene av denne sorten forekom ikke like hyppig, som elevbesvarelsene i forrige kategori, men det finnes likevel noen gode eksempler på akkurat dette fenomenet.



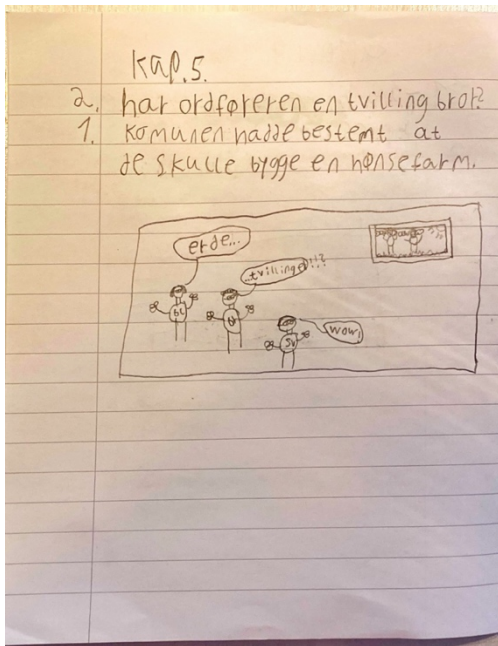
Figur 23: Elev 20



Figur 24: Elev 15

Disse to eksemplene viser Elev 20 og Elev 15, som har tegnet et annet aspekt ved teksten enn det de har trukket frem gjennom refleksjonsoppgave 1. Det viktigste aspektet som eleven har trukket frem i refleksjonsoppgave 1, er at Fru Wang ville hilse på Tom Hane på vintermarkedet. Tegningen viser derimot noe helt annet. På tegningen kan vi blant annet se en mikrofon og en høytaler. Slik jeg tolker det ønsker eleven med dette å fremheve at dette utstyret stod på scenen i lokalet hvor vintermarkedet ble arrangert. Det er nærliggende å tro å tro at eleven har tegnet dette fordi Åse brukte dette utstyret når hun avslørte at ordføreren var inhabil. Dermed har eleven vist at hen også har reflektert over avsløringen som Åse gjorde foran alle på vintermarkedet. Elev 15 har i refleksjonsoppgave 1 trukket frem Fru Wang som viktig, mens tegningen viser underskriftsarket som Åse laget for underskriftskampanjen sin. På denne måten kan jeg tolke det som at eleven både har refleksjoner og tankeprosesser rundt karakteren Fru Wang, men også refleksjoner og tankeprosesser rundt Åses kamp mot Tom Hane, og i dette tilfellet underskriftskampanjen som hun laget i et forsøk om å stoppe byggingen av hønsefarmen.

Et annet interessant eksempel på dette fenomenet er Elev 10 sine besvarelser på refleksjonsoppgavene:

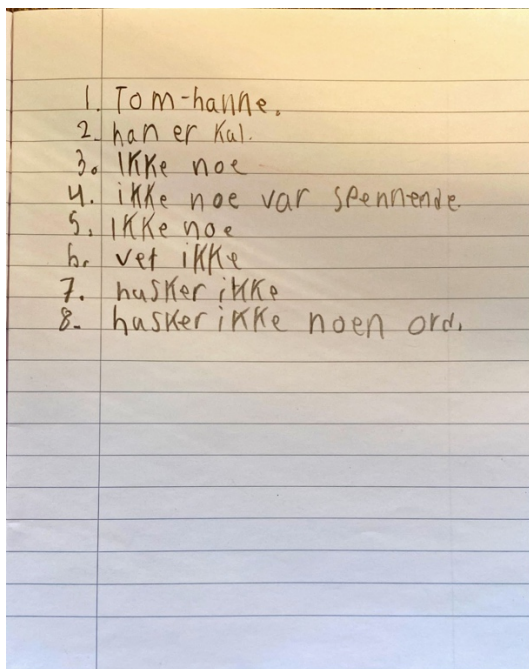


Figur 25: Elev 10

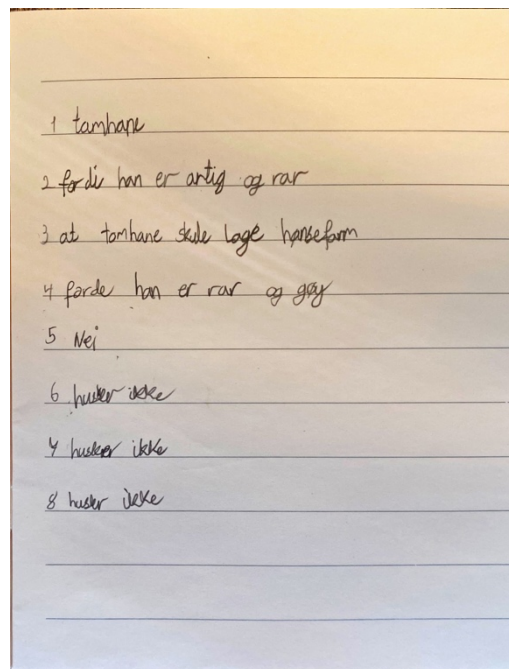
Her ser vi at eleven har trukket frem bestemmelsen om byggingen av hønsfarmen som det viktigste aspektet i kapittel 5, gjennom besvarelsen på refleksjonsoppgave 1, mens tegningen viser de tre vennene, Åse, Atle og Rune, som er på ordførerens kontor og som har oppdaget bildet av ordføreren som barn. Det som er litt interessant er at eleven har stilt spørsmål ved om ordføreren har en tvillingbror i refleksjonsoppgave 2, og det er dette tegningen gjenspeiler. Men tegningen gir likevel mer informasjon om elevens refleksjoner, enn det undrende spørsmålet hen har stilt. Da tenker jeg på den informasjonen som kommer frem gjennom snakkeboblene som elevene har tegnet inn: «er de...» «tvillinger!!!» «wow!». Gjennom denne korte dialogen som eleven har tegnet inn, forstår vi at eleven har en pågående refleksjon om hvem denne tvillingen kan være. Med andre ord har eleven hvert fall to pågående refleksjoner etter dette kapitlet: 1) bestemmelsen om byggingen av hønsfarmen, og 2) ordførerens tvillingbror.

#### 6.1.7 Elevene som sitter igjen uten kunnskap etter endt lesing

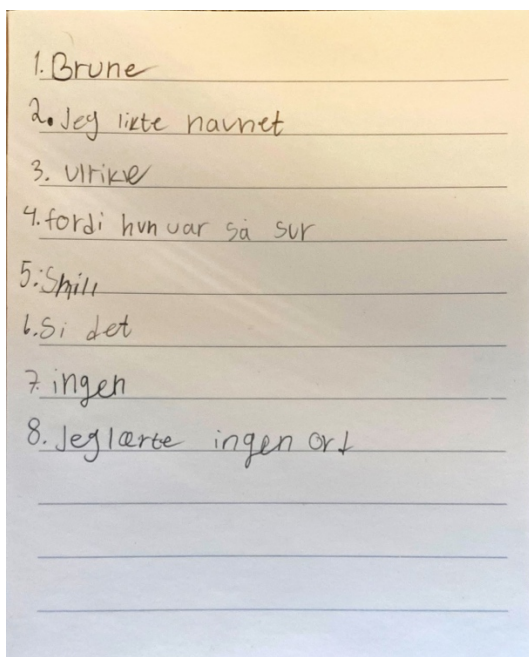
Med utgangspunkt i de avsluttende spørsmålene var det en kategori som ble tydelig for meg, og det var at en andel av elevgruppa ga uttrykk for at de ikke sitter igjen med noe ny kunnskap etter å ha lest *Blåse*.



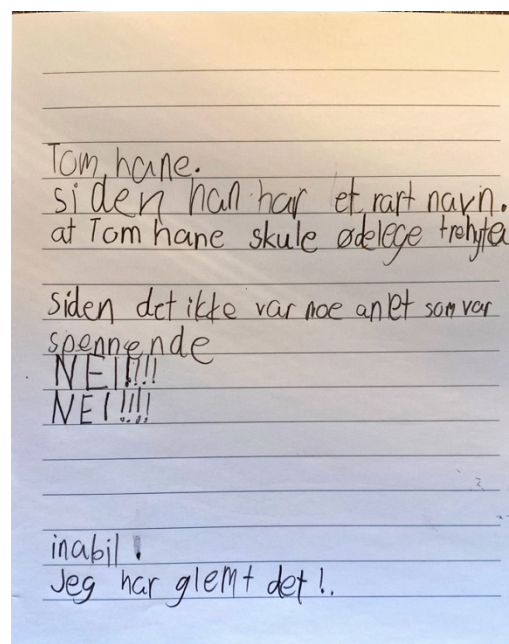
Figur 26: Elev 1



Figur 27: Elev 3



Figur 28: Elev 5



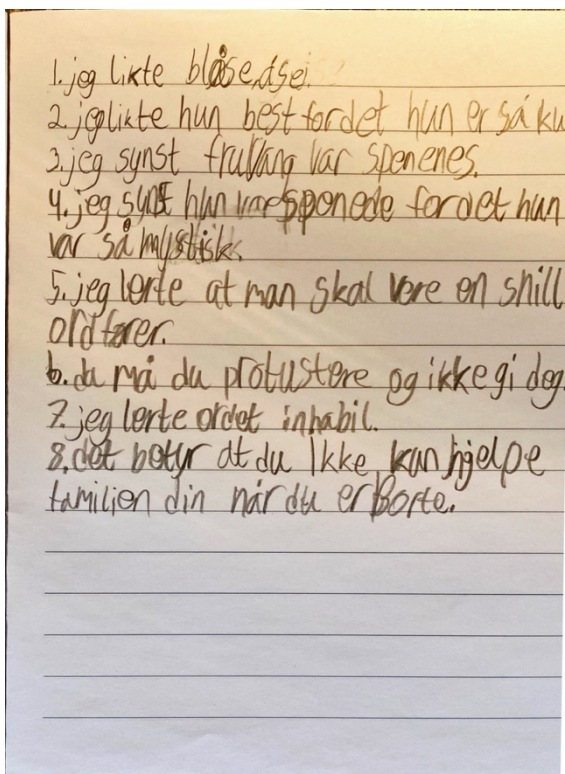
Figur 29: Elev 9

Her er et knippe eksempler på elever som hevder at de ikke har hatt noe læringsutbytte av *Blåse*. Her svarte elevene på spørsmål i loggboka, som en avsluttende refleksjon av *Blåse* (se vedlegg 4). Det typiske for elevbetsvarelsene i denne kategorien er at de typiske svarene er «nei» og «vet ikke» / «husker ikke». Dette gir meg som forsker en indikasjon på at elevene ikke sitter igjen med noen nye kunnskaper etter å ha vært med på å lese boka. Det kan også

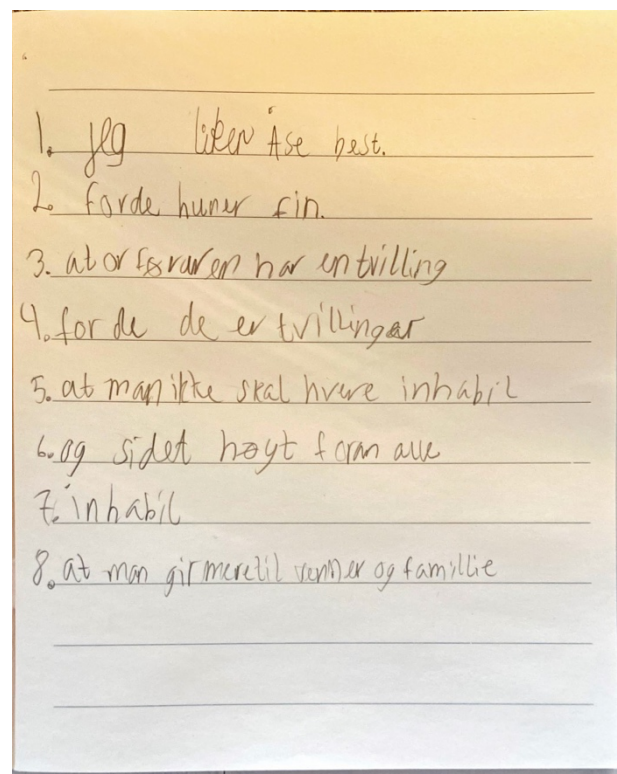
muligens være en indikasjon på at en andel av elevene rett og slett ikke har «orket» å besvare refleksjonsoppgavene på ordentlig vis, og derfor heller skrevet svar som «nei», «vet ikke» og «husker ikke». Eller kanskje det er en blanding av disse to oppfatningene.

#### 6.1.8 Elevene som sitter igjen med kunnskap etter endt lesing

Denne kategorien tar også utgangspunkt i de avsluttende refleksjonsspørsmålene, men i motsetning til den forrige kategorien gir elevbesvarelsene i denne kategorien uttrykk for at de har lært noe av å lese *Blåse*.

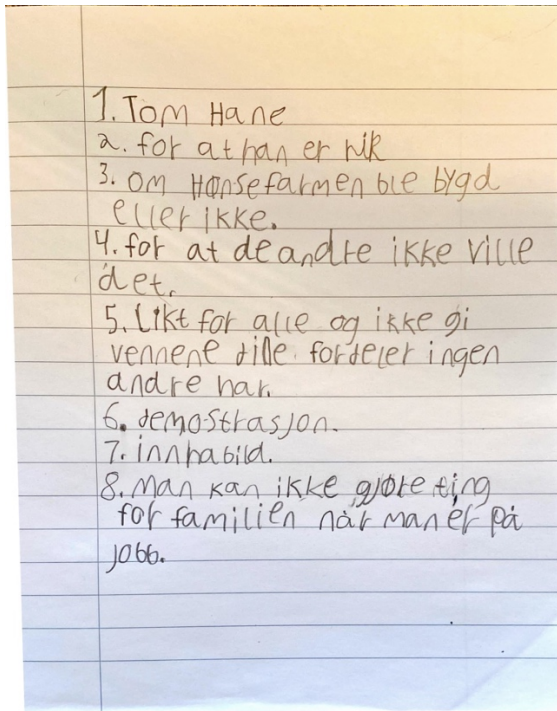


Figur 30: Elev 20

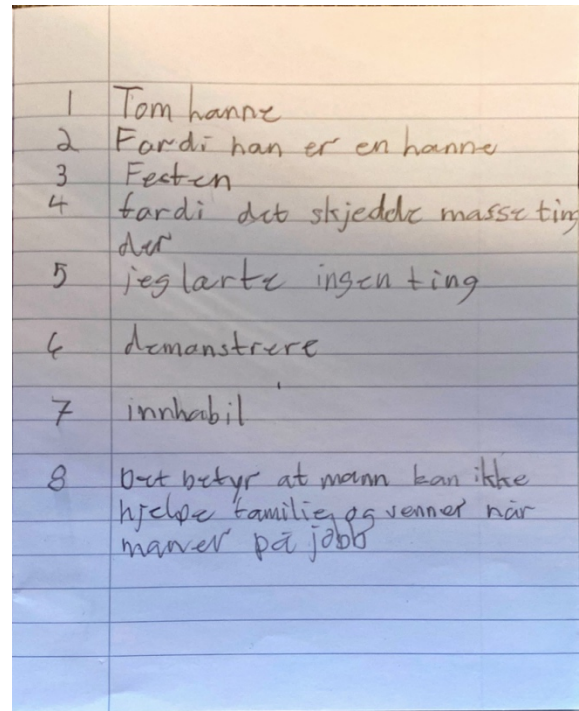


Figur 31: Elev 12





Figur 32: Elev 10



Figur 33: Elev 18

I disse eksemplene ser vi at besvarelsene til elevene er mer utfyllende, og de har faktisk et svar på alle spørsmålene i motsetning til elevene i forrige kategori. Dette tolker jeg som at elevene besitter kunnskaper som de har lært gjennom *Blåse*, og at de bruker denne kunnskapen når de svarer på refleksjonsoppgavene. Dette viser meg også hvilke refleksjoner og tankeprosesser elever sitter med etter endt lesing av boka.

## 6.2 Analyse av lesesirkler

Jeg kommer til å presentere datamaterialet fra lesesirklene gjennom fem kategorier, som representerer typiske fenomener og mønstre, som var særlig framtrædende i transkripsjonene fra lesesirklene.

Siden datamaterialet fra lesesirklene består av transkriberinger så vil jeg i denne analysen kun gjengi replikker og dialoger fra elevene, og legge ved transkripsjonene som vedlegg. Der jeg trekker frem replikker og dialoger som eksempler vil jeg henvise til det aktuelle vedlegget, slik at det er mulig å sjekke opp i hvilken sammenheng replikken eller dialogen har funnet sted.

### 6.2.1 Presentasjon av oppgave

Den første kategorien har jeg valgt å kalle *presentasjon av oppgave*, fordi det mest fremtredende fenomenet i datamaterialet fra lesesirklene var nettopp det at elevene kun presenterte sin oppgave, uten å føre noe videre dialog om det som ble presentert. Her er noen utvalgte eksempler som representerer fenomenet:

Elev 6: Jeg har vært avsnittsagent øh min oppgave var å finne et viktig avsnitt i teksten som jeg synes var viktig og jeg fant et avsnitt fordi at eh jeg fant eh jeg valgte dette avsnittet fordi at jeg tenker at det er litt rart at roboter jobber på fabrikker for det er jo personer som skal jobbe på fabrikker. (vedlegg 13).

Elev 10: Jeg er opplysningsagent jeg har fått i oppdrag å finne et avsnitt som gir meg et bilde i hodet og jeg tok dette avsnittet (leser utdrag) -nei sa fru Wang -det er ikke alltid det hjelper vi klarte ikke å stoppe at de la elva i rør heller -nå har jeg bestemt meg for å ha kakelotteri i stedet sa Åse -på vintermarkedet vi skal tjene nok penger til at vi kan kjøpe tomte selv. (vedlegg 21).

Elev 15: Min oppgave var som opplysningsagent er oppgaven til å finne avsnitt som forteller noe som gir deg et bilde i hodet jeg fikk et bilde av det for det alle må få jobb ikke roboter men mennesker og roboter. (vedlegg 13).

Her kan vi tydelig se at elevene først presenterer hva som har vært sin oppgave, før de presenterer hva de har funnet ut (på bakgrunn av hva oppgaven deres har vært). Det er ingen oppfølging av dialog på noe sett og vis, de presenterer oppgaven sin også anser de seg selv som ferdig. Daniels (2002) presenterer dette fenomenet som en av utfordringene, eller problematiske sidene, ved lesesirkler. Han begrunner denne påstanden med at rollekortene gjør elevene bundet og så opphengt i oppgaven at det hemmer dialogen som er den egentlige hensikten med litteratursirklene (s. 10-16).

Jeg vil også her trekke frem et annet eksempel på nettopp dette fenomenet. Dette eksemplet tydeliggjør virkelig at elevene ser sin oppgave som å presentere sin oppgave, og ferdig med det.

Elev 6: jeg har starta

Elev 6: ACTION!

Elevene på gruppa presenterer sine oppgaver.

Elev 15: Ferdiiiiig. (Vedlegg 18).

Disse replikkene viser tydelig hvilken holdning elevene har til oppgaven sin: presentere funn / svar på tildelt oppgave etter tur, og når alle hadde fått presentert sitt var lesesirkelen avsluttet. Det blir ekstra tydelig gjennom denne gruppens lydopptak, fordi de innleder med «jeg har starta» og «ACTION!» noe som tyder på at Elev 6 har tatt ansvaret for å starte lydopptaket. I

tillegg blir det også tydelig gjennom replikken til Elev 15; «Ferdiig», som kommer etter siste gruppemedlem har presentert sitt.

### 6.2.2 Vanskelige ord

I denne kategorien er det et gjentakende fenomen blant elevene som fikk tildelt rolle som ordagente (vedlegg 5). Fenomenet det er snakk om er at en stor andel av disse elevene brukte rollen sin til å trekke frem vanskelige ord i teksten.

Elev 11: Jeg har vært ordagente og har valgt ordet inhabil fordi det er vanskelig jeg vet ikke hva det betyr. (Vedlegg 12).

Elev 18: Jeg har.. jeg er ordagenten og jeg fikk et oppdrag for å finne et vanskelig, interessant, morsomt, merkelig eller viktig ord jeg valgte inhabil for det er vanskelig og rart ord. (Vedlegg 13).

Elev 3: Jeg har vært ordagente jeg har valgt ordet inhabil jeg vet ikke hva det betyr (Vedlegg 14).

Elev 9: Inhabil er et vanskelig ord og det betyr at alle skal være likt. Inhabil er et viktig ord i teksten. (Vedlegg 15).

Disse eksemplene er hentet fra lesesirkel 1, og eksemplene viser at alle disse elevene har trukket frem det samme ordet som vanskelig. Det er likevel individuelle forskjeller mellom elevene, og måten de framstiller ordet på. Elev 11 og Elev 3 sin besvarelse er ganske lik. De har valgt ordet inhabil fordi det er et vanskelig ord, og de vet ikke hva det betyr. Elev 18 synes at inhabil er et «vanskelig og rart ord» og sier ikke noe om hen vet hva det betyr eller ikke. Det disse tre elevene har til felles er at de kun har begrunnet ordvalget sitt med at det er vanskelig, de utdyper ikke noe videre enn dette. Elev 9 har derimot prøvd å begrunne ordvalget sitt litt mer, og hen har også prøvd å forklare hva det betyr. Denne eleven har også begrunnet ordvalget med at ordet er vanskelig, men har visst også valgt ordet fordi det er et viktig ord i teksten. Det ville vært interessant å se eleven begrunne denne påstanden ytterligere. Hvorfor er inhabil et viktig ord i teksten? Men det er i hvert fall tydelig at eleven har noen refleksjoner rundt ordet som gjør at hen anser det som viktig i teksten, og det er det jo også faktisk. Elev 9 prøver også å forklare ordets betydning, og sier at det betyr «at alle skal være likt». Definisjonen som eleven gir her er ikke direkte korrekt, men hen er inne på noe fordi ordets betydning handler jo faktisk om at alle har rett til å bli behandlet likt. Med andre ord viser Elev 9 at hen har fått med seg mye av bokens historie, gjennom disse refleksjonene.

Det er interessant at de samme elevene bruker rollen sin til akkurat det samme i lesesirkel 2.

Altså trekker de frem vanskelige ord også denne gangen:

Elev 11: Jeg er ordagent... det er et vanskelig ord... (småpratning og knising) (får hjelp av de andre på gruppa til å uttale ord)

Elev 20: profesjonete? Nei...

Elev 16: det står jo her da det står protestene

Elev 20: protestere?

Elev 11: ja

Elev 16: protestere (småpratning)

Elev 11: jeg synes protestere ordet er vanskelig. (Vedlegg 17).

Elev 18: nei ordagent og jeg valgte ordet underskrift fordi det var vanskelig og rart ord fordi det er så mange bokstaver. (Vedlegg 18).

Elev 3: Vi er gruppe 3 og jeg er ordagent jeg har funnet et ord som heter demonstratere jeg synes det er spennende ord fordi det er spennende å demonstrere. (Vedlegg 19).

Elev 9: Gruppe fire ehmm jeg har vært ordagent eh demonstrant jeg har valgt dette ordet på grunn av at det er et litt vanskelig ord jeg synes det er et vanskelig ord på grunn av at det er et langt ord. (Vedlegg 20).

Også i disse eksemplene fra lesesirkel 2 kan vi se at vanskelig er den gjengående argumentasjonen for hvorfor elevene har valgt de forskjellige ordene. I disse eksemplene er det verdt å legge merke til at elevene har valgt litt forskjellige ord, men de er alle relatert til det samme temaet: demonstrasjon, protestere, underskrift. I disse eksemplene er det Elev 11 og Elev 9 som bruker ordet vanskelig for å beskrive ordene de har valgt. Elev 11 synes faktisk ordet er så vanskelig at hen sliter med å uttale det, og får derfor hjelp av andre elever på gruppa. Dette eksemplet er vel også det nærmeste vi kommer en dialog mellom elevene under lesesirkelene. Elev 18 har ikke brukt ordet vanskelig for å beskrive sitt utvalgte ord; underskrift, men hen kaller ordet for rart fordi det har så mange bokstaver. Dette får meg til å tenke at eleven synes det er et vanskelig ord, hen har bare ikke beskrevet det som vanskelig, men sier heller at det har mange bokstaver. Elev 3 sin replikk i lesesirkel 2 skiller seg litt fra elevens replikk i lesesirkel 1. Her fremstiller eleven ordet demonstrere som spennende, fordi hen synes det er spennende å demonstrere. Eleven gir ikke noe ytterligere begrunnelse for hvorfor det er spennende, men jeg tenker at dette kanskje kan tolkes dit hen at demonstrasjon er noe nytt for eleven, og derfor synes eleven det er spennende. Fordi det er nytt kan det også forstås som vanskelig for eleven, og dette kan være årsaken til at eleven ikke har beskrevet eller begrunnet sin refleksjon utover at ordet er spennende.

### 6.2.3 Opplesing

Opplesing er fenomenet som denne kategorien baserer seg på. Det er et framtreddende fenomen i datamaterialet, og omfatter de elevene som har besvart sin rolleoppgave med å lese opp utdrag og avsnitt fra teksten.

Elev 16: Jeg har vært opplysningsagent jeg fikk et bilde i av at...

Elev 16: (Leser utdrag) Varmen slo ut på kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka -ingen skal jobbe på hønsefarmen sa Atle -pappa sier at roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene. (Vedlegg 12).

Elev 4: (Leser utdrag) -kan ikke faren din få jobb i kommunen? sa Rune -de har jo alle slags jobber -ja mamma, sa Åse -du kan jo ordne jobb til pappa i kommunen. Faren til Åse var ferdig med å snakke i telefonen og hadde akkurat kommet inn igjen -det er jo en kjempegod idé sa han -dere må da trenge en god ingeniør i kommunen? -jeg vet ikke om noen jobber nå, sa moren -men dukker det opp kan du jo søke -kan du ikke bare gi han en jobb? sa Åse -jeg er jo inhabil sa moren -husker du vi snakket om det? (Vedlegg 15).

Disse to eksemplene er hentet fra lesesirkel 1, og de viser to elever som leser opp utdrag fra teksten. På forhånd, før elevene gikk i gang med lesesirklene, gikk jeg gjennom med dem hva lesesirkler er, hva som er poenget med lesesirklene og hva de skulle gjøre. I denne gjennomgangen kom jeg med noen eksempler på hvordan elevene kunne løse oppgavene, bare for å vise hvordan det kunne gjøres. Blant disse eksemplene, ga jeg et eksempel der jeg leste opp det avsnittet jeg valgte før jeg kom med en grundig begrunnelse for hvorfor jeg hadde valgt akkurat dette avsnittet. Jeg sa til elevene at dette var en måte man kunne gjøre det på, fordi da gjorde man sine medelever bevisst på hvilket avsnitt/utdrag det var snakk om, og på denne måten kunne det bli lettere for de andre elevene å delta i en evt. diskusjon eller dialog om det valgte avsnittet/utdraget. Disse to elevene har overgeneralisert det eksemplet jeg kom med, og oppfattet det som at å lese utdraget var nok for å besvare sin rolleoppgave.

Det er tydelig at elevene i eksemplene over sitter med denne oppfatningen, om at det er nok å kun lese et valgt utdrag, for de har gjort det samme i den andre runden med lesesirkler:

Elev 16: Jeg er opplysningsagent hehe

Elev 16: (Leser utdrag) politi fra hele landet for å få oss bort måtte du i fengsel? Sa Åse nei heldigvis ikke sa Fru Wang det er kanskje fordi (noen andre ler i bakgrunnen) eh vi var fredelige puttet blomster i håret på politimennene når de kom for å bære oss vekk (småpratning). (Vedlegg 17).

Elev 4: Opplysningsagenten og eh

Elev 4: (Leser utdrag) -to menn bar meg bort sa fru Wang -en av politimennene spurte om jeg var redd for de skulle miste meg og jeg sa nei da de satte meg ned igjen puttet jeg en blomst bak øret hans også smilte han til meg -vi klarte bare å samle sju underskrifter sa Åse -ingen skjønner hvor forferdelig hønsefarmen blir -nei sa fru Wang -det er ikke alltid det hjelper vi klarte ikke å stoppe at de la elva i rø

heller -nå har jeg bestemt meg for å ha kakelotteri i stedet sa Åse -på vintermarkedet skal vi tjene nok penger til at vi kan kjøpe tomta selv  
Elev 4: ferdig da. (Vedlegg 20).

Fordi elevene har valgt å bare lese opp et valgt utdrag fra teksten, uten noe som helst form for begrunnelse for valget, sier det meg lite om deres refleksjoner omkring tekstutdraget. Men noe informasjon gir deg meg om elevens lesing av teksten, fordi de har valgt utdraget/avsnittet som de leser fordi de anser det som viktig i teksten. Dermed kan jeg hvert fall forstå hva elevene anser som viktig, om ikke annet.

#### 6.2.4 Personlige koblinger

I denne kategorien vil jeg trekke frem et fenomen som viste seg tydelig i forbindelse med rollen som koblingsagent (Vedlegg 7). Et gjentakende mønster blant elevene som hadde denne rollen var at de koblet teksten, eller utdrag fra teksten, opp mot personlige opplevelser eller minner. I beskrivelsen av rollen som stod på rollekortet elevene fikk utdelt, og som jeg gikk gjennom og forklarte, fikk de informasjon om at de skulle knytte hele tekstutdraget eller deler av det til noe annet. Det kunne enten være minner eller noe de tidligere hadde opplevd, men det kunne også være at det minnet dem om en annen bok eller litterært verk som de kunne knytte tekstutdraget opp mot.

Elev 7: Vi er gruppe en og jeg har vært koblingsagent jeg har skrevet en liten greie som minte meg på når det var bursdag, men så brente vi bursdagskaka. (Vedlegg 12).

Elev 13:

Elev 13: (Leser utdrag) Kaken hadde allerede begynt å få en gylden brun skorpe

Elev 13: Det minner meg om når jeg baker

Elev 13: Kommunehuset minner meg om pappa som jobber

Elev 13: At alarmer ringte for kaka minner meg om alarmer ringte når jeg bakte

Elev 13: Lukten av nybakt kake minner meg om når jeg lukter av nystekt kake. (Vedlegg 15).

Elev 1: Jeg er en koblingsagent

Elev 1: (Leser utdrag) -Ingen skal få jobbe på hønsefarmen sa Atle -pappa sier roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene

Elev 1: øøøh... det minner meg om den gangen jeg ville ha en robot. (Vedlegg 14).

Gjennom disse eksemplene kan vi tydelig se at alle disse tre elevene har knyttet tekstutdraget opp mot noe personlig. Faktisk var det ingen av elevene som knyttet tekstutdraget, verken i lesesirkel 1 eller 2, opp mot et annet litterært verk. Elev 7 knytter kakebaking opp mot en gang han (og sikkert noen i hans familie) brente en bursdagskake. Denne assosiasjonen har nok eleven fått fordi moren til Åse hjelper Åse, Atle og Rune med å bake en kake til kakelotteriet

på vintermarkedet. Elev 13 har besvart oppgaven noe annerledes enn Elev 7, men hen har også koblet tekstutdraget opp mot personlige aspekter. Faktisk har Elev 13 koblet flere ting fra tekstutdraget til noe som minner hen om elementer i sitt personlige liv. Blant annet minner kommunehuset eleven om faren som jobber, og alarmen som går av når kaka er ferdig bakt minner eleven om alarm, som helt sikkert er knyttet til alarm som går av hver morgen. Elev 1 har igjen koblet en spesifikk del av tekstutdraget opp mot noe personlig, nemlig at han selv engang ønsket seg en robot. Denne koblingen har han nok fra samtalen karakterene i tekstutdraget har om at det er roboter som skal jobbe på hønsfarmen til Tom Hane.

### 6.2.5 Uttrykk for individuelle refleksjoner

Gjennom denne siste kategorien skal jeg trekke frem noen eksempler på elever som har uttrykt litt mer komplekse refleksjoner knyttet til tekstutdragene de har lest i de to lesesirkelene. Disse refleksjonene som jeg skal gi eksempler på har ikke ført til noe videre diskusjon eller dialog i gruppene, men disse refleksjonene gir meg som forsker litt mer informasjon om elevenes tankeprosesser rundt teksten. Ikke alle av de refleksjonene jeg gir eksempler på nå er nødvendigvis veldig utfyllende, men de viser at eleven har gjort seg noen refleksjoner omkring elementer i teksten, og de har begrunnet refleksjonene sine.

Elev 15: Min oppgave var som opplysningsagent er oppgaven til å finne avsnitt som forteller noe som gir deg et bilde i hodet jeg fikk et bilde av det for det alle må få jobb ikke roboter men mennesker og roboter. (Vedlegg 13).

Dette første eksempelet er fra Elev 15, som har reflektert rundt utdraget fra lesesirkel 1, der det foregikk en dialog mellom karakterene om at Tom Hane skal bruke roboter som arbeidskraft på hønsfarmen sin. Eleven uttrykker tydelig at hen har tankeprosesser omkring roboter vs. mennesker som arbeidskraft, og slik jeg forstår elevens utsagn, så mener eleven at mennesker og roboter burde få like muligheter til å få jobb ved hønsfabrikken, og at det ikke rett at Tom Hane bare skal bruke roboter.

Det neste eksemplet tar for seg Elev 20 som har reflektert rundt det samme utdraget som Elev 15; om robotene som skal jobbe ved hønsfarmen.

Elev 20: Jeg har vært avsnittsagent (fniser) og jeg skal lese dette  
Elev 20: Varmen slo ut på kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka -ingen skal jobbe på hønsfarmen sa Atle -pappa sier at roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene -blir det ingen arbeidsplasser sa moren

Elev 20: Jeg synes det var et viktig avsnitt fordi at roboter og maskiner har blitt så populært og at ingen skal jobbe der. (Vedlegg 12).

Denne eleven har gjort seg opp tanker om den teknologiske situasjonen i verden i dag, og synes det er interessant at «roboter og maskiner har blitt så populært». Dette sier noe om at eleven har forståelse for den tekniske verdenen hen lever i, og klarer å koble den litterære teksten med den verden eleven selv lever i. Elev 20 har tydelig pågående prosesser om problemstillingen robot vs. menneske som arbeidskraft, men gir ikke uttrykk for hva hen mener om problemstillingen, bare at hen synes den er viktig.

Også Elev 6 har reflektert rundt robotene som skal jobbe på hønsfarmen til Tom Hane:

Elev 6: Jeg har vært avsnittsagent øh min oppgave var å finne et viktig avsnitt i teksten som jeg synes var viktig og jeg fant et avsnitt fordi at eh jeg fant eh jeg valgte dette avsnittet fordi at jeg tenker at det er litt rart at roboter jobber på fabrikker for det er jo personer som skal jobbe på fabrikker. (Vedlegg 13).

Det Elev 6 sine tankeprosesser handler om er at hen synes det er rart at Tom Hane vil bruke roboter som arbeidskraft i stedet for mennesker. Her er det tydelig at eleven møter litt motstand i teksten, og at hens oppfattelse av hvem som skal jobbe på fabrikker blir utfordret.

Eksemplet som jeg nå skal presentere er en refleksjon fra Elev 5, som hadde rolle som koblingsagent. Eleven har koblet elementer i tekstutdraget fra lesesirkel 2 opp mot en opplevelse i eget liv, men jeg finner refleksjonen ganske interessant:

Elev 5: Jeg er koblingsagent og jeg øhm jeg fant et minne om den gangen jeg og Elev 20 var ute og lekte også (kniser) øhm skulle de rive hyttene også protesterte vi. (Vedlegg 21).

For en utenforstående kan denne refleksjonen virke tilfeldig og uten innhold, men eleven snakker rett og slett om noe som hadde skjedd ute i et friminutt kort tid før lesesirkelen. Elevene i femte klasse hadde nemlig brukt mye tid på å bygge en hytte i skogsområdet som tilhører skolen, og det eleven referer til er at noen elever fra andre klasser på skolen rev ned hytta som femteklassingene hadde bygd. Dermed protesterte Elev 5 og Elev 20 mot det de andre elevene hadde gjort. Med andre ord kobler Elev 20 her et begrep fra tekstutdraget med noe som har skjedd i elevens eget liv. Gjennom denne refleksjonen får jeg som forsker innsikt i elevens tankeprosesser omkring hva det betyr å protestere, og det er altså noe eleven har et forhold til fordi eleven selv har «protestert» mot noe hen var i mot.



Det siste eksemplet jeg vil trekke fram er en refleksjon gjort av Elev 12. Eleven hadde rolle som ordagent, og gjennom refleksjonen eleven har gjort seg viser hen forståelse for det utvalgte begrepets betydning.

Elev 12: Vi er lag 5 og jeg er ordagent og jeg har valgt ordet protestere fordi jeg synes det er et viktig ord jeg synes det er viktig fordi det viktig for folket som ikke får bestemme så kan de prøve å bestemme ved å protestere. (Vedlegg 21).

Gjennom dette utsagnet kan vi forstå at eleven vet hva begrepet *protestere* betyr. I tillegg klarer eleven å begrunne hvorfor hen oppfatter begrepet som viktig. Elev 12 sier ikke noe om hvorfor det er et viktig begrep i teksten, men i og med at eleven har en så godt forståelse av begrepet, så tenker jeg at denne forståelsen ligger til grunne for at eleven ser begrepet som viktig både generelt og i forbindelse med teksten.

## 7. Datamateriale fra intervjuer

En del av metoden min bestod av intervju med to lærere. I dette kapitlet skal jeg presentere datamaterialet som jeg sitter igjen med etter de to intervjuene. De to lærerne som jeg intervjuet var kontaktlærerne til elevgruppa som var mine forskningsdeltakere i casestudien. Intervjuene tok i særlig grad for seg hvilket forhold disse to lærerne hadde til tekst og tekstarbeid i klasserommet, så med andre ord har disse intervjuene gitt meg verdifull informasjon om lærernes tekstpraksiser, og også om hvilke tekstpraksiser elevene er kjent og vant med.

Jeg vil organisere dette kapitlet på samme måte som det forrige kapitlet; presentasjon av datamaterialet gjennom en tematisk analyse. Datamaterialet presenteres gjennom kategorier som viser til typiske mønstre eller fenomener i lærernes besvarelser, derfor er det ikke sikkert at alt av datamaterialet vil bli gjengitt her. Men jeg legger ved transkripsjonene av intervjuene som vedlegg, og henviser til disse når jeg bruker sitater fra lærernes besvarelser.

Jeg vil også påpeke at disse to lærerne har svart ganske likt på de fleste spørsmålene, med bare noen små forskjeller av og til. Dette på tross av at intervjuene var gjort individuelt. Lærer 1 har vært kontaktlærer for klassen siden 2.klasse, mens Lærer 2 ble kontaktlærer for klassen høsten 2019. Det er hovedsakelig Lærer 1 som underviser i norskfaget i år, og Lærer 2 deltar kun i et par norsktimer i uka. Men jeg tenker likevel at svarene Lærer 2 gir er aktuelle å ta i

betraktning, for hens holdninger og erfaringer til tekstarbeid vil være med å påvirke elevene læreren er i kontakt med.

## 7.2 Liker å lese litteratur

I denne første kategorien vil jeg trekke frem fenomenet som viser til at begge kontaktlærerne selv er liker å lese litteratur. Dette fenomenet tar utgangspunkt i spørsmålet jeg stilte dem om de selv brukte mye tid på å lese litteratur, og evt. hvorfor eller hvorfor ikke.

Lærer 1: Eh... nja... det bli mest i ferier fordi det er da jeg føler jeg har best tid for jeg må på en måte være litt sånn i en sånn sone (ler) men da kan jeg lese ganske mye ja synes det er ganske morsomt å lese da

Meg: Du liker det?

Lærer 1: Ja veldig glad i krim da ja. (Vedlegg 22).

Lærer 2: ja.. ja! Fordi jeg synes det er interessant og givende å leve seg inn i en bok

Meg: Hvilken type litteratur liker du å lese da?

Lærer 2: Jeg leser for det meste krimlitteratur. (Vedlegg 23).

Her kan vi se at begge lærerne uttrykket at de er glad i å lese, og begge trekker frem krimlitteraturen som sin favoritt. Begge uttrykker også at de liker å lese fordi det er både «morsomt» og «interessant og givende». Det interessante er at Lærer 1 presiserer at hen leser mest i ferier, fordi hen har best tid til å lese da. Dette uttrykker at læreren trenger god tid for å lese og sette seg inn i en bok, og leser derfor mest når hen har god tid, som man ofte har i ferier. Lærer 2 sier ikke noe om dette, og uttrykker bare at hen er glad i å lese.

## 7.3 Bruk av lærebok

Et annet fenomen, eller en besvarelse, som begge lærerne gir uttrykk for, er at de bruker lærebok i norskundervisninga.

Lærer 1: Eh... ja ehm... men nå har jeg ikke gjort det siden... eh... oktober? Fordi at vi holder på med det rettskrivingsprosjektet ja...

Meg: Hvilken lærebok bruker du?

Lærer 1: Salto 5... mm... (Vedlegg 22).

Lærer 2: Jeg har gjort det når jeg har undervist i norsk men eh... særdeles lite og kun som veiledende jeg har hentet mye fra Lesesenteret og Skrivesenteret og mye opplegg fra andre bøker

Meg: Hvilken lærebok har du brukt?

Lærer 2: De siste årene har jeg brukt Salto, også brukte vi tidligere fra samme forlag som het Agora. (Vedlegg 23).

Gjennom disse eksemplene bekrefter begge lærerne at de bruker læreverket Salto i norskundervisningen, men at de også benytter seg av andre ressurser. Det kommer også frem at de benytter seg av noen andre ressurser, og i eksemplene er blant annet Lesesenteret, Skrivsesenteret og et rettskrivingsprosjekt nevnt. Det som er interessant er at Lærer 1 gir uttrykk for at hen hovedsakelig bruker læreverket i norskundervisningen, mens Lærer 2 gir uttrykk for at læreverket brukes kun veiledende.

Lærer 1 gir altså uttrykk for at undervisningen i norskfaget tar hovedsakelig utgangspunkt i opplegget som presenteres gjennom læreverket Salto, men at den perioden intervjuet ble gjort jobbet de med et rettskrivingsprosjekt. I intervjuet fikk lærerne en del andre spørsmål også knyttet til hvordan de jobbet med tekst i klasserommet. Gjennom disse andre spørsmålene kommer det frem at elevene leser en del, men at det er høytlesing som blir prioritert fordi (gjengitt med lærerens ord): «de er ikke så flink til å lese selv». Læreren gir altså uttrykk for at den individuelle lesinga blir nedprioritert, fordi elevene er mer opptatt av å bli ferdig med lesingen enn å faktisk lese. Derfor bruker de heller høytlesing eller lydbok når de skal lese. Videre uttrykker Lærer 1 også at de ofte leser tekstene fra læreverket, når de leser noe. Læreren presiserer at de tar utgangspunkt i salto sine lesestrategier når de leser en tekst, og at de derfor har samtaler om teksten både før og etter, der elevene får spørsmål om hva de tror teksten handler om og hva teksten handlet om. Når det gjelder valg av tekster som klassen skal jobbe med i undervisning, gir læreren uttrykk for at det i all hovedsak er hen som velger tekstene. Som sagt velger læreren ofte tekster fra læreverket Salto, som består av både skjønnlitterære- og sakprosaetekster. I tillegg bruker læreren ofte tekster fra Aftenposten Junior som leselekse. Men elevene får også noen ganger velge selv gjennom at de kan få låne seg bøker på biblioteket, eller at de kan velge bøker fra det digitale biblioteket på nettstedet Salaby. Læreren poengterer at mange av elevene ofte sliter med å velge seg en bok, og at hen derfor ofte bestemmer hvilke tekster elevene skal lese. I tillegg fremmer hun at de jobber med tekst også gjennom skriveaktiviteter som rettskrivingsprosjektet, og at elevene selv lager tekster som for eksempel powerpointer og kortere fortellinger (Se vedlegg 22).

Lærer 2 ga derimot uttrykk for at hen bruke læreverket Salto kun veiledende i sin norskundervisning. Nå er det ikke tilfelle at denne læreren underviser i norsk i år, for den aktuelle elevgruppen, men som tidligere argumentert for så ser jeg det nyttig å analysere denne lærerens svar fra intervjuet også, fordi det gir en pekepinn på lærerens holdninger og erfaringer med tekst som jeg tenker har noe å si for hvordan lærerens innstilling til tekstarbeid

framstår. I hvert fall så uttrykker Lærer 2 at en viktig del for hen, i arbeid med tekst, er å gi elevene gode leseopplevelser. Læreren forteller at en metode hen brukte når hen underviste i norsk, var at hen tok utgangspunkt i noen av tekstene i læreverket, som ofte er tekstutdrag fra en barnebok eller lignende, og lånte denne boka på biblioteket og leste den med elevene sine. Læreren begrunnet dette med at hen ønsket å få elevene interessert i bøkene og forfatterne bak bøkene. Men hen poengterer også at hen ikke alltid gjorde det slik, og at de noen ganger bare leste gjennom tekster for å gjøre det (Se vedlegg 23).

En ting begge lærerne trekker fram er at de også bruker andre type leseprogrammer i undervisningen, i tillegg til å bruke læreboka. De trekker frem programmer som Relemo, Tempolex og Aski Raski. De to lærerne beskriver disse programmene som «lesetekniske» programmer, altså at programmene er med på å oppøve leseferdigheten i form av både lesehastighet og leseforståelse (Vedlegg 22, og vedlegg 23).

Det er interessant å se at de to kontaktlærerne har både like og ulike syn på bruk av tekst i klasserommet. Men i all hovedsak, ut i fra besvarelsene lærerne har gitt meg, forstår jeg det slik at de i all hovedsak bruker læreboka, og at det er lærerne som velger tekster som klassen skal jobbe med. I tillegg har lærerne også fokus på at elevene skal oppøve seg en god leseferdighet, gjennom øving i diverse leseprogrammer.

### 7.3 Tidspresset

Denne kategorien har jeg valgt å kalle *tidspresset*, og den baserer seg på fenomenet om at lærerne føler de har for liten tid til å jobbe med tekst på ønsket måte i klasserommet. Både Lærer 1 og 2 nevner en rekke ting de kunne tenke seg å gjøre i forbindelse med tekstarbeid, hvis de bare hadde hatt mer tid til det.

Lærer 1: Ehm... mer av tiden min til å jobbe med tekster ja... jeg ville kanskje jeg føler kanskje at vi leser litt lite eh... og jeg føler at vi skal gjennom så mye så vi får liksom ikke satt av nok tid til alt vi skulle ha gjort ehm... ja også kunne jeg ønske at vi hadde hatt mer tid til den der prosesskrivingen da eh... at de skriver også får de veiledning også retter de opp på det igjen også men jeg kjenner på meg selv at det er kjempevanskelig fordi at de gidder ikke de skjønner ikke meningen med det det er sånn der «ja nå er jeg ferdig!» og når de ser seg ferdig selv om jeg har sagt på forhånd at sånn her skal vi gjøre det så er de ferdig de å få de da til å jobbe på nytt med den teksten det er helt grusomt egentlig fordi at de blir så sure eh... så jeg kunne ønske men jeg vet ikke hvordan vi kunne gjort det (ler litt) men jeg kunne tenkt meg å bruke mer tid på sånne ting da eh... for jeg tror det er det de lærer av for hvis vi retter teksten etter at de er ferdig så bryr de seg jo ikke også er de jo mest opptatt av å bli ferdig... ja... (Vedlegg 22).

Lærer 2: Nei gjør ikke det på grunn av at elevene mangler mye elementært i forhold til norskfaget så man må bruke mye tid på å lære inn rettskriving og tekstoppbygging og sånne ting eh... at du ikke får jobbet så mye med å lese ulike tekster kanskje

Lærer 2: Ja da måtte vi ha tatt bort noe da, da måtte vi prioritert bort noen områder og det er jeg litt usikker på hva jeg skulle valgt bort da det går jo an å jobbe med det i perioder da at det periodiseres og at man jobber med tekst en periode og rettskriving i en annen periode

Meg: Hvordan ville du gjort det da hvis at du skulle arbeidet med tekst på en annen måte?

Lærer 2: Si det... Da måtte jo elevene vært mer involvert kanskje i utvelgelsen av tekster og sånne ting og gått grundig inn i det kanskje skrevet litt om det laget en framvisning eller ja... (Vedlegg 23).

Jeg forstår disse eksemplene som at lærerne gir uttrykk for at de har for lite tid til forskjellig typer tekstarbeid, fordi de har så mye annet de *må* gjennom. Lærer 2 poengterer blant annet at de må bruke mye av tiden til å lære elevene elementære ting som rettskriving og tekstoppbygging, og at dette stjeler tid fra annet tekstarbeid. Læreren gir uttrykk for at hen ønsker at elevene kunne fått vært mer delaktig i tekstutvalg, og fått gjort ulikt tekstarbeid, hvis hen hadde hatt mer tid til rådighet. Lærer 1 uttrykker også frustrasjon over for lite tid til ønsket tekstarbeid. Men denne læreren uttrykker ønsket om mer tid til prosesskriving, men at det er vanskelig å få til fordi hen føler elevene ikke «gidder», og at elevene også anser seg som ferdig når de er ferdig med første utkastet. Med andre ord er det mange ting disse lærerne kunne tenkt seg å gjøre, men som de selv føler på at de ikke har god nok tid til å gjennomføre.

#### 7.4 Den viktige samtalen

I denne kategorien vil jeg presentere lærernes besvarelser om hvordan de ser på bruk av samtale i undervisningen. Gjennom besvarelsen på disse spørsmålene gir begge lærerne uttrykk for at de mener samtale er både viktig og essensielt i undervisningen.

Lærer 1: Eh... ja det tenker jeg jo egentlig ehm... for det handler jo litt om det der muntlige språket til barna også da eh... de, de, vi snakker jo mindre og mindre på en måte alt går jo sånn i chat og sånn og du ser, du merker på ungene som er vant til å snakke hjemme er vant til å snakke rundt middagsbordet vant til å snakke med andre og de som er mest vant til å bruke tiden sin på pc eller nettbrett og sånn ehm... ja... så jeg tenker at det kanskje blir mer og mer viktig også enn hva det allerede er. (Vedlegg 22).

Lærer 2: Ja veldig viktig det har jo med sosialisering å gjøre også og det med at vi lærer jo gjennom å snakke og spesielt de som har annet språk ja... mm... (Vedlegg 23).

Lærer 1 mener at samtale med elevene er viktig for å beholde og styrke det muntlige språket deres, og at dette er viktigere enn noen gang i den digitale verden. Lærer 2 trekker frem viktigheten med samtale som en del av det å forstå og lære. Når de forteller om hvordan de

bruker samtale i klasserommet, så knytte begge lærerne det opp mot forståelsesaspektet. De bruker samtalen mye for å avklare betydningen av ulike momenter og begreper, blant annet. Og begge trekker frem at de bruker samtale både før og etter en lest tekst, der de blant annet stiller elevene spørsmål om hva teksten handlet om osv. I tillegg trekker Lærer 2 frem at hen også prøver å stille elevene spørsmål som kanskje kan være litt vanskeligere enn det hen karakteriserer som «finne-spørsmål». Med disse spørsmålene ønsker læreren at elevene skal tenke litt selv, og stiller derfor spørsmål som «hva tror du skjer med bjørnen i den historien her etterpå?» (Vedlegg 22, vedlegg 23).

Samtale er altså noe disse to lærerne bruker aktivt, og da i særlig grad til forståelse og læring. De stiller hovedsakelig spørsmål om tekstens handling, som gir dem en bekreftelse på hva elevene har fått meg seg og hva de har forstått av teksten.

## 8. Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene fra litterær analyse, casestudien og intervjuene. Det vil jeg gjøre gjennom å se funnene i datamaterialet i lys av hverandre, men også i lys av relevant teori som tidligere har blitt presentert i denne oppgaven. På den måten blir det mulig å forstå funnene fra datamaterialet.

### 8.1 Refleksjoner omkring demokrati og medborgerskap?

Det første momentet jeg ønsker å diskutere ut i fra datamaterialet er elevenes refleksjoner omkring demokrati og medborgerskap. Jeg vil her trekke frem eksempler fra enkeltelever, fordi det vil gi et best mulig bilde av hvordan elevene har reflektert omkring handlinga i *Blåse*.

Gjennom den litterære analysen konstaterte jeg at barneboka *Blåse* definitivt legger opp til at refleksjon om demokrati og medborgerskap kan skje. Boka skildrer demokratiske verdier, demokratiske forutsetninger og demokratiske spilleregler gjennom sin handling og legger på den måten opp til at det skal være mulig å jobbe mot målet i læreplanens overordnede del som sier nettopp at elevene skal få «kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Men datamaterialet gir et bilde av at fåtallet av elevene har reflektert omkring de demokratiske aspektene som *Blåse* skisserer.

De elevene som ser ut til å ha reflektert omkring bokas demokratiske aspekter, viser det kun gjennom korte setninger eller kommentarer i loggbok og lesesirkel. Den første eleven jeg vil trekke frem er Elev 1. I figur 3 og 4 på s.66 kan vi se at denne eleven er et eksempel på en som delvis har reflektert omkring de demokratiske aspektene i boka. I figur 3 kan vi se at eleven har vært opptatt av ordføreren, mens i figur 4 har ikke eleven trukket frem noen konkrete aspekter som er knyttet til demokrati og medborgerskap. Det er vanskelig å si noe konkret om hva Elev 1 faktisk har reflektert omkring, fordi svarene hans er så korte og konsiste. Men eleven har i hvert fall fått med seg at ordføreren er en viktig karakter i handlingen, og skisserer faktisk ordføreren i alle tre refleksjonsoppgavene etter kapittel 5. Her antar jeg da at tegningen skal representere ordføreren, og at tegningen har sammenheng med oppgave 2. Elevens refleksjon i oppgave 2 er særlig interessant. Det er kanskje det han har skrevet her som gir mest innblikk i hvilke refleksjoner eleven sitter med. Elev 1 undrer seg her over; «Hvorfor er det ikke lov å gå på kontoret til ordføreren?», og det gir et inntrykk av at eleven er interessert i og reflekterer over hva som er lov og ikke. Selv om det ikke er nedskrevet i loven at det ikke er lov å gå på ordførerens kontor, så kan det anses som en uskrevet regel. De uskrevene reglene sier noe om hva som i samfunnet er sosialt akseptert og ikke, og i dette tilfellet dreier det seg om at det ikke er sosialt akseptert å snike seg inn på ordførerens kontor. Elev 1 viser her at han undrer seg over denne regelen, og kanskje er dette en begynnelse på en større refleksjon omkring demokratiske spilleregler? Demokratiske spilleregler kan forstås som lover og regler som gjelder i det demokratiske samfunnet. Kunnskap om demokratiske spilleregler gjør elevene i stand til å vite hvordan de som samfunnsborgere bør opptre i samfunnet (Stray, 2011, s. 23). Men når man sammenligner denne mulige refleksjonen med elevens besvarelser på de avsluttende refleksjonsoppgavene, så framstår refleksjonen om demokratiske spilleregler som tilfeldig. I figur 20 s.74 kan vi se elevens refleksjoner omkring hele bokas handling. Eller rettere sagt så har ikke eleven reflektert over handlingen i *Blåse* som helhet i det heletatt, fordi ut i fra svarene hans gir på refleksjonsoppgavene så sitter ikke eleven igjen med verken nye kunnskaper eller erfaringer etter å ha lest boka. Det eneste eleven trekker frem er Tom Hane, fordi «han er kul».

En annen elev som til dels viser refleksjoner om demokrati og medborgerskap i forbindelse med lesing av *Blåse*, er Elev 20. Denne eleven har aktivt brukt refleksjonsoppgave 2 til å stille spørsmål ved noen av bokas begreper. Et av begrepene denne eleven stiller spørsmål ved flere ganger er begrepet *inhabil*. I figur 11 og 12 s. 70 kan vi tydelig se at eleven har reflektert rundt dette begrepet. Det kan virke som at eleven synes begrepet er vanskelig, og at det er

derfor hen undrer seg over begrepet gjentatte ganger. Men refleksjonene eleven gjør seg omkring dette begrepet kan være med på å gi eleven kunnskaper og erfaringer om demokratiske spilleregler. Habilitetskravet er vel den demokratiske spilleregelen som tydeligst blir skissert i *Blåse*. Kravet om habilitet handler kort sagt om at individer i maktposisjoner ikke har lov til å ta avgjørelser som gjelder dem selv eller sin familie (Lovdata, 2012). Jeg antar derfor, siden eleven har reflektert over inhabil-begrepet gjentatte ganger, at eleven gjennom lesinga har gjort seg noen erfaringer med begrepet. Denne antakelsen blir bekreftet gjennom Elev 20 sine refleksjoner i de avsluttende refleksjonsoppgavene i loggboka. I figur 30 s. 79 kan vi se at eleven har reflektert en del rundt handlinga i *Blåse*, og sitter derfor igjen med både kunnskaper og erfaringer om demokratiske aspekter. Først og fremst bekrefter elevens svar på disse refleksjonsoppgavene at hen har opparbeidet seg en forståelse for inhabil-begrepet; «det betyr at du ikke kan hjelpe familien din når du er borte». Eleven viser her at hen har en viss grad av forståelse for hva inhabil betyr, og vi kan derfor konkludere med at det her har skjedd en skjemafornying. Skjemafornying skjer når leseren støter på elementer i teksten som ikke er kjent for leseren fra før, og leseren tilegner seg ny kompetanse og erfaring som lagres i et skjema i leserens hukommelse (Drangeid, 2014, s. 70-72). De refleksjonene elevene ga uttrykk for tidligere i forløpet viser at eleven undrer seg over begrepet og er tydelig usikker på ordets betydning. Men i de avsluttende spørsmålene viser eleven at hen i alle fall har oppfattet noe av ordets betydning. I tillegg vil jeg trekke frem at eleven også viser at hen har fått noe kunnskap om demokratiets verdier og forutsetninger. Det kan vi se gjennom svarene på oppgave 5 og 6; «jeg lærte at man skal vere en snill ordfører» og «da må du protustere og ikke gi deg». Det er tydelig at eleven her har tilegnet seg kunnskaper om hvordan en ordfører skal være («snill») som viser at eleven har en viss forståelse for de demokratiske verdiene frihet og likhet, som ligger til grunn for det demokratiske samfunnet (Stray, 2011, s. 22-23). Elev 20 viser også at hen har kunnskaper om demokratiske forutsetninger, gjennom at eleven trekker frem protester. Med andre ord vet eleven at hen har lov til å ytre sin mening på ulike vis, og viser dermed at hen har kunnskaper om ytringsfriheten, som er en viktig demokratisk forutsetning (Stray, 2011, s. 23).

Disse eksemplene over er hentet fra refleksjonen elevene har gjort i loggbøkene sine. Grunnen til at jeg valgte å trekke frem Elev 1 og Elev 2 er fordi de gir et godt bilde på elevgruppens refleksjoner omkring *Blåses* demokratiske aspekter. Det helhetlige bilde av elevenes refleksjoner i loggbok omkring demokrati og medborgerskap, vises gjennom de to



kategoriene: *Elevene som sitter igjen uten kunnskap etter endt lesing* (s. 77) og *Elevene som sitter igjen med kunnskap etter endt lesing* (s. 79). Disse to kategoriene viser at elevgruppen er delt når det gjelder om de sitter igjen med kunnskap og erfaringer om demokratiske aspekter etter å ha lest *Blåse*. Det typiske trekket for de elevene som hevder at de ikke sitter igjen med noe kunnskap er korte svar som; «husker ikke», «vet ikke», «nei» og «ingenting». Jeg må tolke dette som at elevene ikke har reflektert over noen av de demokratiske aspektene i *Blåse*, men jeg undrer om disse svarene kan være et uttrykk for at de rett og slett ikke orker å svare på refleksjonsoppgavene. De korte svarene gir meg et inntrykk av det. Men på den andre siden er det en del av elevgruppen som viser at de sitter igjen med noe kunnskap og erfaringer etter å ha lest *Blåse*, og en del av dem har til og med fått mer kunnskap om sentrale demokratiske aspekter.

Det kommer også frem noen få eksempler på elever som reflekterer over demokratiske aspekter i lesesirklene. Et eksempel er ordagentene som har undret seg over ordet inhabil (s. 82). Det som er et interessant fenomen her er at elevene trekker frem ordet inhabil som viktig eller vanskelig, uten at de begrunner det videre. Det eneste dette fenomenet viser er at elevene har bitt seg merke i at inhabil er et viktig ord i *Blåse*, men det kommer ikke frem hvorfor det er et viktig ord. Dette kan dels tolkes som en svak refleksjon omkring demokratiske spilleregler, men i og med at de fleste ordagentene trakk fram at ordet var vanskelig og de ikke vet hva det betyr, så vil det også si at elevene nødvendigvis ikke har dannet seg noen kunnskaper og erfaringer knyttet til begrepet. Dette fenomenet gjelder også andre begrep i teksten som protestere og underskrift. Disse blir også trukket frem som vanskelig, men viktig. Men det er også noen få andre refleksjoner omkring de demokratiske aspektene i *Blåse*. Blant annet har Elev 5 gjort seg erfaringer med det å protestere. Eleven hadde rollen koblingsagent, og skulle koble noe i teksten til noe annet (s. 87). Eleven forteller om at hun og en venn hadde nylig protestert i et friminutt fordi noen andre barn hadde revet en hytte de hadde bygd i skogen. Denne refleksjonen viser at eleven har forstått hva det å protestere er; å ytre at man er uenig i noe. Dermed kan man forstå at eleven har en viss innsikt i demokratiske forutsetninger, og forståelse for hvilke rettigheter hen har. Elev 12 viser også refleksjoner om demokratiske aspekter ved *Blåse* (s. 88). Det gjør hen gjennom å forklare ordet *protestere*: «jeg synes det er viktig fordi det er viktig for folket som ikke får bestemme så kan de prøve å bestemme ved å protestere». Også Elev 12 viser gjennom denne refleksjonen at hen har kunnskaper og erfaringer om demokratiske forutsetninger.

På den ene siden legger barneboka *Blåse* opp til at refleksjon omkring demokratiske aspekter kan skje, på den andre siden viser datamaterialet fra casestudien at refleksjonene omkring demokrati og medborgerskap er få og enkle. Slik jeg ser det kan dette ha flere årsaker, og i de to neste kapitlene skal jeg forsøke å skissere og diskutere årsaken til hvorfor elevrefleksjonene ser ut til å være så svake.

## 8.2 Elevenes litterære kompetanse

I dette kapitlet skal jeg diskutere elevgruppens litterære kompetanse. Lav litterær kompetanse kan være en årsak til at elevene ikke har reflektert omkring *Blåses* demokratiske aspekter. Litterær kompetanse kan forstås som evner og ferdigheter som lesestrategier, refleksjon, kjennskap til tekst og ulike tekster, se tekster i kontekst, kunnskap og bevissthet om egen lesing, i tillegg til å kunne leve seg inn i den litterære teksten (Hennig, 2012, s. 18-19; Tønnesen, 2007, s. 180). For å kunne si noe om elevenes litterære kompetanse tar jeg utgangspunkt i deres refleksjoner fra både loggbok og lesesirkler. Elevenes responser på en lest tekst defineres som *litterær faglighet* i følge Hennig (2012, s. 20-22), så med andre ord er det den litterære fagligheten til elevene jeg tar utgangspunkt i for å kunne si noe om deres litterære kompetanse. I tillegg kommer jeg til å se elevenes litterære faglighet i lys av de tekstpraksisene som elevgruppens kontaktlærere skisserer. Jeg kommer videre i dette delkapitlet til å ta utgangspunkt i kategorier og fenomener fra casestudiens datamateriale. Disse kategoriene og fenomenene gir et godt bilde på hvordan elevene jobbet med barneboka *Blåse*.

De første kategoriene jeg vil trekke frem er *gjenfortelling av kapitlets handling* (s. 63) og *opplesing* (s. 84). Disse to fenomenene er av samme karakter; en slags gjenfortelling av enten hele eller deler av et kapittel uten uttrykk for egne tanker eller refleksjoner. Det som er typisk for begge disse fenomenene er at elevene kun gjenfortalte gjennom skrift i loggbok eller leste opp et utvalgt avsnitt fra boka i lesesirklene, uten noe videre forklaring eller begrunnelse. Slik jeg ser det, representerer disse to kategoriene lav litterær kompetanse fordi elevene ikke gir uttrykk for egne refleksjoner over litterære opplevelser, erfaringer og tolkninger. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at elevene innenfor disse to kategoriene ikke har laget seg noen forestillingsverden. En forestillingsverden er et bilde som leseren danner seg ut i fra hvordan han oppfatter teksten (Langer, 2005, s. 27-28). Gjennom at elevene bare leser opp eller gjengir bokens innhold, gir de uttrykk for at de selv på noen måte har bidratt til teksten

for å skape mening. Skal man forstå leseprosessen slik Iser (1974) forstår den, består den av å konstruere en virtuell dimensjon. Den virtuelle dimensjonen er en sammensetning av den litterære teksten og leserens fantasi, og denne sammensetningen danner mening i teksten (Iser, 1974, s. 279-280). Det kan se ut som elevene i kategoriene gjenfortelling og opplesing, ikke har brukt sin egen fantasi i møte med *Blåse* fordi de tar kun utgangspunkt i den konkrete teksten. Med andre ord evner ikke elevene å se tekstens ulike lag og reflektere over det teksten presenterer. I følge Tønnesen (2007) og Hennig (2012) så er dette sentrale elementer i en litterær kompetanse, og leseren skal blant annet være i stand til å reflektere over sin egen lesing (Hennig, 2012, s. 18-19; Tønnesen, 2007, s. 180).

Elevgruppens lave litterære kompetanse bekreftes ytterligere i kategoriene; *elever som leter etter fasitsvar* (s. 68), *presentasjon av oppgave* (s. 81) og *vanskelige ord* (s. 82). Det som ser ut til å være særlig typisk for disse tre kategoriene er måten elevene møter teksten på. Rosenblatt (1995) hevder at forskjellige tekster krever ulike lesemåter, og hun skisserer en skala for lesemåter der efferent- og estetisk lesing er ytterpunktene. Der efferent lesing er en lese måte der leseren er på jakt etter informasjon i teksten, mens estetisk lese måte er mer preget av følelser (s. 2 (preface)). Lesing av skjønnlitterære tekster, som *Blåse*, vil kreve en estetisk lese måte. Men det kan se ut som elevgruppa her heller har brukt en efferent lese måte, og at de søker etter informasjon for å finne de «riktige» svarene på refleksjonsoppgavene i loggboka og rolleoppgaven sin i lesesirklene. I forhold til elevenes litterære kompetanse kan vi forstå dette som at de mangler kunnskaper og ferdigheter om både tekst og lese måter. Som tidligere nevnt er kunnskaper og bevissthet om tekst og lesing en viktig del av den litterære kompetansen (Hennig, 2012, s. 18-19; Tønnesen, 2007, s. 180). Med andre ord kan det se ut som elevene ikke evner å møte teksten på riktig måte, og derav deres lave litterære kompetanse.

Den lave litterære kompetansen kan forstås ut i fra to perspektiver: på den ene siden kan elevenes lave litterære kompetanse forstås som et resultat av skolens tekstpraksiser, på den andre siden kan det forstås ut i fra elevenes alder og lesefase. Gjennom intervjuene som ble gjort med elevgruppens kontaktlærere, får vi et innblikk i hvilke tekstpraksiser de praktiserer i sitt klasserom. Begge lærerne har en positiv holdning til tekst og de er begge glad i å lese. I datamaterialet er det noen fenomener som beskriver lærernes tekstpraksiser i klasserommet særlig godt. Et av disse fenomenene er *bruk av lærebok* (s. 89). Lærer 1 hevder blant annet at de som regel tar utgangspunkt i tekstene fra læreverket når de har høytlesing i klassen, og at

det er lite individuell stillelesing fordi elevene ikke er særlig motiverte for det. I tillegg bruker de også leseprogrammer som Aski Raski og Tempolex hvor elevene får øvd på blant annet lesehastighet og leseforståelse. Hvis vi ser dette fenomenet i sammenheng med tidligere forskning, kan vi se at det blant annet stemmer over ens med Røskeland (2014, s. 198-206) sin påstand om at det blir lest lite litteratur i skolen. Samtidig stiller fenomenet seg i motsetning til funn fra både Ottesen og Tysvær (2017, s. 63-64) og Gabrielsen et al. (2019, s. 26-27) sine studier som presenterer funn som viser blant annet at skjønnlitteraturen blir for det meste brukt til individuell stillelesing.

Et annet fenomen som begge lærerne trekker frem er *tidspresset* (s. 91). De to lærerne hevder at de gjerne skulle hatt mer tid til å jobbe med tekst. Lærer 1 skulle ønske hen hadde mer tid til prosessorientert skriving, mens Lærer 2 trekker frem to/tre momenter: 1) elevene i større grad involvert i tekstvalg, 2) skriving / framvisning om tekst. Det som er særlig interessant er at Lærer 2 trekker frem at hvis mer av tiden skal gå til arbeid med tekst, så må noe annet bortprioriteres. Dette funnet om at lærerne føler på tidspress, og at de må prioritere hva de skal gå gjennom i sin undervisning er til dels i tråd med påstander fra Røskeland (2014, s. 195-196) som hevder at litteraturen har tapt terreng i skolen, som et resultat av testpresset.

Det tredje fenomenet jeg vil trekke frem her er *den viktige samtalen* (s. 92). Begge lærerne trekker frem samtale som et viktig element i undervisningen, og også i forbindelse med lesing av tekst. Det som særlig preger tekstsamtalene til disse to lærerne er at de bruker disse samtalene til å avklare momenter ved teksten, f.eks. begreper eller tekstens handling. Gjennom utgreiingen av hvordan de bruker læreverket salto (s. 89-91), forteller Lærer 1 at tekstsamtalene i klasserommet ofte tar utgangspunkt i Saltos lesestrategier. Disse lesestrategiene handler kort sagt om å avklare elementer i teksten både før og etter lesing. Det kan derfor se ut som disse lærerne praktiserer det Alexander (2017, s. 14-15) karakteriserer som den typiske klasseromssamtalen, med spørsmål som har et fasitsvar.

På bakgrunn av disse tekstpraksisene som elevgruppens kontaktlærere skisserer, kan vi forstå årsaken til noen av fenomenene i datamaterialet fra casestudien. Først og fremst tyder tekstpraksisene på at elevene leser lite. I følge Tønnesen (2007, s. 181) fordrer litterær kompetanse å ha lest mye. Derfor kan elevenes lave litterære kompetanse forstås ut i fra at de leser lite. I tillegg gir lærernes tekstpraksiser et inntrykk av at de jobber mest med efferent lesing. I arbeid med tekst bruker lærerne hovedsakelig tekstsamtaler som undersøker

momenter og begreper i teksten. Med andre ord undersøker de hvilken informasjon teksten kan gi. Efferent lesing er lesing hvor leseren fokuserer på å ta inn tekstens informasjon, og legger dermed følelses aspektet til side (Rosenblatt, 1995, s. 2 (preface)). Med andre ord kan det se ut som elevene er vant til den efferente lesemåten. Det kan vi forstå blant annet gjennom fenomenene; *elever som leter etter fasitsvar* (s. 68), *presentasjon av oppgave* (s. 81) og *vanskelige ord* (s. 82). Disse fenomenene viser elever som leter etter informasjon i teksten, gjennom f.eks. å stille spørsmål ved ord og begrep i teksten. Det å stille spørsmål ved ord og begreper i teksten er noe de er vant med fra tekstpraksisene som de vanligvis praktiserer i klasserommet, og fenomenet *vanskelige ord* kan derfor forstås som et resultat av nettopp skolens tekstpraksiser. Rosenblatt (1995, s. 3 (preface)) hevder at det er den efferente lesingen som har størst plass i skolen, blant annet på grunn av testpresset. Dette funnet som viser at lærerne for det meste praktiserer efferent lesing, er dermed i tråd med det Rosenblatt hevder. De to lærerne som jeg intervjuet nevnte ikke noe om et testpress, men de nevnte heller tidspresset. Blant annet kom det fram at om mer tid skulle vies til tekstarbeid, så måtte noe annet bortprioriteres. Dette kan tolkes dit hen at lærerne oppfatter andre aspekter ved norskfaget som viktigere å jobbe med, og derfor blir tekstarbeid som lesing av skjønnlitterære tekster og litterære samtaler nedprioritert. Hva som definerer hva som er viktigst å jobbe med i norskfaget kan kanskje ha en sammenheng med de tester som skal gjennomføres? Uansett, dette funnet som viser at elevgruppen har mest erfaring med den efferente lesemåten, er i tråd med Alexander (2017, s. 14-15) sin skissering av den typiske klasseromssamtalen. De samtalene som lærerne har i klasserommet, der elevene skal finne informasjon i tekstene de leser, legger opp til en efferent lesemåte. Med andre ord blir det stilt lite autentiske spørsmål, som er viktig for å utfordre elevenes tankegang både i forbindelse med tekstarbeid, men også ved andre anledninger (Alexander, 2017, s. 14-15; Børressen, 2016, s. 96; Dysthe, 1995, s. 57-58). Disse funnene kan sies å være i tråd med tidligere forskning som er gjort om litteraturens plass i skolen. Både Ottesen og Tysvær (2017, s. 63-64) og Gabrielsen et al. (2019, s. 26-27) hevder at litteraturen blir brukt til andre formål enn å jobbe med selve litterære teksten. Blant annet brukes litteraturen til kos som individuell stillelesing og til sjangeropplæring. Funnene fra min studie kan i og for seg bekrefte det som tidligere forskning hevder, fordi datamaterialet mitt viser også at litteraturen stort sett blir brukt til andre formål.

Et bemerkelsesverdig aspekt ved dette funnene om lav litterær kompetanse, er norskfagets dannelsingsaspekt. Aase (2005, s. 35-39) hevder at skolens dannelsingsoppdrag skisseres i læreplanens overordnede del, og at det er viktig å implementere denne delen av læreplanen i

opplæringen for å sørge for at elevenes kunnskaper og ferdigheter ikke blir instrumentelle. For at danning skal skje krever det at elevenes tankeprosesser blir utfordret. Som kort nevnt over er de autentiske spørsmålene ypperlig for å utfordre elevenes tankegang, fordi spørsmålene krever en diskusjon for å komme fram til et eventuelt svar (Alexander, 2017, s. 14-15; Børressen, 2016, s. 96; Dysthe, 1995, s. 57-58). Ut i fra datamaterialet i denne studien kan det se ut som dannelsingsaspektet er litt glemt, og at fokuset ligger på å drive opplæring i de ferdighetene som kan og skal testes. Dermed kan det se ut som Aase (2005, s. 35-36) sin bekymring angående instrumentelle ferdigheter i forbindelse med innføringen av kompetansemål i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013), er høyst aktuell i dag også.

Men elevenes lave litterære kompetanse kan også forstås i forbindelse med elevenes alder og lesefase. I følge Appleyard (1991, s. 83-87) er den ti år gamle leseren en leser med et romantisert syn på livet. Leserne i denne fasen finner det tilfredsstillende å lese bøker om helter som redder verden, fordi det bekrefter deres romantiserte verdenssyn. Et annet typisk trekk er at barneleseren bruker lesingen til å få informasjon, og dette trekket kan begrunnes i leseopplæringen i skolen. Med andre ord består lesingen i barneleser-stadiet lite av refleksjon og undring, men heller søken etter bekreftelse på sin oppfatning av verden gjennom tekstene. Appleyard (1991) sine lesefaser kan være en begrunnelse for hvorfor elevgruppen i denne studien ser ut til å ha en lav litterær kompetanse. Elevene befinner seg i barneleser-stadiet og vil derfor kanskje ikke se behovet for å reflektere over tekstens ulike lag. Teksten i *Blåse* er i og for seg passende for elevgruppen, fordi den skisserer en helt som redder verden: Åse stopper utbyggingen av hønsefarmen til Tom Hane. Plottet om at Åse vinner kampen mot Tom Hane vil være tilfredsstillende nok for barneleseren, fordi det bekrefter hans syn på verden. En leser i barneleser-stadiet vil ikke nødvendigvis reflektere noe mer utover selve handlingen, og dermed vil kanskje leseren også gå glipp av mye som teksten indirekte forteller. Hvilken lesefase elevene befinner seg i, kan altså være en begrunnelse for hvorfor de gjenforteller eller leser opp deler av historien, når de skal velge ut viktige momenter i teksten. Fordi leserne i barneleser-stadiet ikke ser behovet for å reflektere over den litterære teksten, kan det se ut som de ikke evner å fylle inn de tomrommene teksten presenterer. Iser (1974, s. 280) anser utfylling av tomrom som en essensiell del av lesingen, fordi man gjennom tomrom-utfyllingen setter teksten i et perspektiv og skaper på denne måten mening. At elevene søker etter fasitsvar, i arbeidet med *Blåse*, kan forstås som et resultat av den «skolske» påvirkningen av lesingen deres. De søker etter informasjon. Med andre ord kan elevgruppens lave litterære kompetanse forklares med at de befinner seg i barneleser-stadiet,

og de reflekterer derfor ikke noe over hvilken betydning teksten kan ha for deres liv annet enn at den bekrefter deres syn på verden.

Selv om det kan se ut som den litterære kompetansen i elevgruppen er lav, er det noen fenomener i datamaterialet som viser en høyere grad av refleksjon. En av disse kategoriene er kategorien *personlige koblinger* (s. 85). Denne kategorien er fra lesesirklene og var et fenomen som viste seg hos de elevene som var koblingsagenter. Koblingsagentene skulle sette teksten i *Blåse* i en kontekst, enten i form av personlige opplevelser og erfaringer eller i kontekst av andre litterære tekster. Elevene som hadde denne rollen har utelukkende koblet teksten eller elementer i teksten opp mot personlige opplevelser og erfaringer. På den ene siden kan kategorien, personlige opplevelser, vise at elevene har reflektert omkring tekstens elementer og koblet dette opp mot erfaringer fra eget liv. Evne til å reflektere omkring teksten i arbeidet med å gi teksten mening er et viktig aspekt ved litterær kompetanse (Hennig, 2012, s. 19-19; Tønnesen, 2007, s. 180) I følge Langer (2005, s. 37-43) er en viktig del av å bygge forestillingsverdener å ta utgangspunkt i egne kunnskaper og erfaringer og ta med seg disse i møte med teksten for å kunne fortolke den og på den måten skape mening. Med andre ord kan vi si at elevene i denne kategorien sitter med en viss grad av litterær kompetanse, fordi de klarer å reflektere omkring, og trekker linjer mellom teksten og personlige opplevelser og erfaringer. På den andre siden kan kategorien vise at elevene mangler en sentral del av den litterære kompetansen, nemlig evnen til å sette teksten i kontekst av andre tekster. I følge Hennig (2012, s. 18-19) er en viktig del av den litterære kompetansen å kunne plassere teksten man leser i et landskap av tekster i ulike sjangre og fra ulike tider. Dette kan tyde på at elevene ikke sitter med nok kunnskaper og erfaringer til å kunne se teksten i kontekst av andre tekster. Det kan være et resultat av funnet som viser at elevene leser lite litteratur. Gjennom kategorien personlige opplevelser viser elevene at de til dels har en litterær kompetanse, fordi de evner å sette teksten i kontekst av personlige erfaringer og opplevelser.

De to kategoriene *elever som undrer seg* (s. 71) og *uttrykk for individuelle refleksjoner* (s. 86) kommer det frem at en andel av elevene viser evne til å undre og reflektere seg over teksten i *Blåse*. Det elevene i disse kategoriene viser at de blant annet evner er å fylle inn tomrommene i teksten, som i følge Iser (1974, s. 280) er en viktig del av det meningsskapende arbeidet i lesingen. Med andre ord viser elevgruppen innenfor denne kategorien at de har en viss litterær kompetanse. De lever seg inn i teksten og reflekterer omkring mulige fortolkninger av den ved å undre seg over ulike spørsmål knyttet til hva som kan være meningen med de ulike

elementene i teksten, og det kan se ut som disse elevene har noe kunnskap om både tekst og litterær leseferdighet (Hennig, 2012, s. 18-19). Det kan se ut som elevene i disse to kategoriene i større grad benytter seg av estetisk lesing i møte med *Blåse*. De evner altså å leve seg inn i teksten og skaper seg slik en opplevelse, noe som er et viktig aspekt ved den estetiske lesingen (Rosenblatt, 1995, s. 2 (preface)).

Det at en andel av elevgruppa viser en sterkere litterær kompetanse kan ha rot i to årsaker: 1) erfaring med lesing av litterære tekster og / eller 2) leserens alder og lesefase. Erfaring med lesing av litterære tekster kan komme fra flere arenaer. Gjennom intervjuene med elevgruppens to kontaktlærere kommer frem at det blir lest lite litteratur, mye på grunn av at elevenes motivasjon til lesing er laber. Men de elevene som viser en viss grad av sterkere litterær kompetanse kan ha erfaringer med lesing av litterære tekster fra andre arenaer, som f.eks. hjemmet. Hvis elevene har erfaringer med litterære tekster fra andre arenaer enn skolen, kan det være at de tar med seg denne erfaringen inn i skolen og møter de litterære tekstene der på samme måte som de har lært/erfart gjennom en annen arena. Dette med erfaringer fra andre arenaer blir selvfølgelig bare antagelser og spekulasjoner, men det kan være en mulig forklaring på fenomenet. Men på samme måte som leserens alder og lesefase kunne forklare den lave litterære kompetansen, kan den også forklare hvorfor en andel av elevene ser ut til å ha en høyere grad av litterær kompetanse. Begrunnelsen kan ligge i at den andelen av elevgruppa som har en høyere grad av litterær kompetanse, er på vei ut av barneleser-stadiet og på vei inn i ungdomsleser-stadiet. Det kan være at disse elevene har utviklet seg som lesere, og leter derfor etter andre ting i teksten enn bare en bekreftelse på det romantiserte synet av verden. Det er et typisk trekk for barneleseren som er på vei til å utvikle seg som ungdomsleser (Appleyard, 1991, s. 87).

Den litterære kompetansen i elevgruppen kan sies å være variert, men den største andelen av elevgruppen ser ut til å besitte en lav litterær kompetanse. Datamaterialet viser at mange av elevene verken lever seg inn i, eller reflekterer over teksten i *Blåse*. I følge Nussbaum (2016, s. 25-26) kan leseren gjennom innlevelse og forestilling til en litterær tekst dannes som verdensborger. Med lav litterær kompetanse og mangel på evnene til å reflektere omkring den litterære teksten man leser, vil man ikke bare gå glipp av gode litterære opplevelser, men også muligheten til å tilegne seg viktige egenskaper som kan brukes i senere samfunnsliv. De to kategoriene *elevene som sitter igjen uten kunnskap etter endt lesing* (s. 77) og *elevene som sitter igjen med kunnskap etter endt lesing* (s. 79) gir et godt bilde på variasjonen av litterær



kompetanse i elevgruppen. Gjennom disse to kategoriene kan vi se elever som evner å reflektere omkring sentrale aspekter i *Blåse* og dermed sitter igjen med både kunnskaper og erfaringer som de kan ta med seg inn i et samfunnsliv, men vi kan også se elever som ikke har reflektert over sentrale aspekter i *Blåse* i det heletatt og sitter derfor igjen uten kunnskaper og erfaringer etter lesingen.

Et siste perspektiv, i forhold til elevgruppens litterære kompetanse, som er viktig å ta i betraktning er Lærer 1 sin uttalelse om elevenes motivasjon til lesing og oppgavejobbing. For det første hevder læreren at elevgruppen ikke er særlig motivert for å lese, for det andre hevder hen at elevene er mest opptatt av å bli ferdig med oppgavene de er gitt, og ikke så opptatt av at de skal få noe ut av arbeidet annet enn å bli ferdig. Disse fenomenene som Lærer 1 her skisserer kommer fram gjennom kategoriene *bruk av lærebok* (s.?) og *tidspresset* (s.). Det er interessant å ta disse to fenomenene i betraktning, fordi det kan rett og slett være en årsak til hvorfor den litterære kompetansen ser ut til å være så lav i elevgruppen. Om de på generell basis er lite motivert for lesing og mest opptatt av å bli ferdig med oppgavene de er gitt, er det stor sannsynlighet for at dette gjelder med både lesingen og oppgaven jeg har gitt dem også. I det forrige diskusjonskapitlet hvor jeg diskuterte hvorvidt elevrefleksjonene var et uttrykk for refleksjoner om *Blåses* demokratiske aspekter, presenterte jeg en antakelse om at noen av oppgavesvarene til elevene bar preg av at de ikke hadde orket å svare ordentlig. Lærerens uttalelser om elevenes lave motivasjon for lesing og andre arbeidsoppgaver, kan være forklaringen på hvorfor jeg oppfattet elevsvarene som «slurv», rett og slett fordi de kanskje bare ønsket å bli ferdig med oppgavene i stedet for å få noe ut av dem. Med andre ord kan den lave litterære kompetansen som viser seg gjennom elevenes refleksjoner av *Blåse*, også være et resultat av lav motivasjon og et mål om å bare bli ferdig med oppgavene de er gitt.

### 8.3 Studien sett i perspektiv

I denne delen av diskusjonen vil jeg sette studien i perspektiv. Med andre ord skal jeg ta for meg studiens styrker og svakheter, for å blant annet kunne si noe om studiens relevans. Jeg vil spesielt legge vekt på undervisningsopplegget i casestudien, for å kunne danne et bilde av om selve opplegget har preget elevrefleksjonene av *Blåse*.

Selve undervisningsopplegget i casestudien ble laget med formål om å få elevene til å reflektere omkring handlinga i *Blåse*. Målet var at elevene skulle jobbe med mål og elementer fra det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, gjennom at de fikk lese og jobbe med en litterær barnebok som skisserte demokratiske aspekter. Men refleksjonen omkring *Blåses* demokratiske aspekter måtte elevene komme fram til selv, fordi refleksjonsoppgavene som elevene jobbet med var åpne, så de kunne reflektere over hvilke som helst aspekter fra boka. Disse åpne refleksjonsspørsmålene kan ses både som en styrke og en svakhet. På den ene siden viser teori at åpne, eller *autentiske*, spørsmål er nyttige verktøy for å både sette i gang og utfordre elevenes tankeprosesser (Alexander, 2017, s. 14-15; Børressen, 2016, s. 96; Dysthe, 1995, s. 57-58). I følge Aase (2005, s. 39) er utfordring av tankesett nødvendig for at danning skal kunne skje. Med bakgrunn i denne teorien kan jeg konkludere med at undervisningsopplegget jeg har laget legger opp til at danning kan skje, fordi refleksjonsoppgavene, både i loggbok og lesesirkler, kan anses som autentiske spørsmål. I tillegg får elevene mulighet til å diskutere sine refleksjoner og oppfatninger av boka med hverandre i lesesirklene, og på denne måten er lesesirklene også dannende eller «selvutviklende» gjennom at elevene får ytret seg og møtt motytringer om en tekst (Ulland, 2016, s. 98). Undervisningsopplegget kan med andre ord bidra til at danning kan skje, men det legger nødvendigvis ikke opp til demokratisk danning. For på den andre siden legger ikke de autentiske spørsmålene opp til at det er de demokratiske aspektene elevene skal reflektere omkring. Med så åpne spørsmål kan elevene reflektere omkring hvilke som helst aspekter fra boka, og i og for seg så kan andre aspekter ved boka også være med på å danne eleven på ulike vis. Men i denne oppgaven var det overordna målet at elevene skulle reflektere omkring bokas demokratiske aspekter. Som jeg har diskutert i de tidligere diskusjonskapitlene, så viser datamaterialet fra casestudien at refleksjoner omkring *Blåses* demokratiske aspekter er få. For det meste har elevene reflektert omkring andre aspekter ved boka, eller ikke reflektert over noe i det heletatt. Det finnes også eksempler på refleksjoner om demokrati og medborgerskap, men disse er det fåtall av. Derfor kan en svakhet med undervisningsopplegget sies å være at det er for lite konkret. Hvis spørsmålene hadde tydeligere bedt elevene om å reflektere omkring bokas demokratiske aspekter, så ville kanskje datamaterialet bestått av enda flere refleksjoner om demokrati og medborgerskap.

Med utgangspunkt i Appleyard (1991, s. 59) sin skisse av barneleseren, kan vi forstå at det er en leser som ikke nødvendigvis reflekterer så mye omkring de litterære tekstene han leser. Refleksjon ut i fra åpne spørsmål vil derfor kanskje oppfattes som vanskelig for barneleseren.

Mer konkrete spørsmål ville kanskje hjulpet barneleseren inn på «riktige» tanker, og dermed kunne barneleseren fått reflektert omkring *Blåses* demokratiske aspekter. I tillegg gir datamaterialet fra intervjuene med klassens kontaktlærere inntrykk av at tekstsamtalene bærer preg av den typiske klasseromssamtalen (Alexander, 2017, s. 14-15). Med andre ord kan det virke som at elevene ikke har så mye erfaring med autentiske spørsmål, og det kan derfor være vanskelig for dem å skulle besvare spørsmål som er så åpne som de i mitt undervisningsopplegg. Derfor ville en liten endring av undervisningsopplegget kanskje ført til flere refleksjoner omkring *Blåses* demokratiske aspekter, og også mer kunnskap og erfaring med temaet for elevene.

Selv om datamaterialet indikerer at kun noen av elevene sitter igjen med kunnskaper om demokratiske aspekter etter å ha lest *Blåse*, kan de likevel ha opparbeidet seg noe demokratisk erfaring gjennom metoden lesesirkel. Målet med litteratursirklene er å diskutere en litterær tekst (Daniels, 2002, s. 2-3). Diskusjon, eller deling av tanker og meninger er et viktig aspekt ved det deliberative demokratiet. Både Samuelsson (2016, s. 3) og Stray (2011, s. 26-27) hevder at å gi elever erfaringer med demokrati gjennom det deliberative demokratiet er nødvendig for å kunne bli en demokratisk medborger. En deliberativ situasjon gir elevene mulighet til konfrontasjon, argumentasjon, lytte, respektere, forhandle seg fram til en enighet osv. (Englund henviser til i Samuelsson, 2016, s. 3)<sup>4</sup>. Lesesirklene som består av å diskutere litterære tekster, kan derfor sammenlignes med en deliberativ situasjon. I lesesirklene får elevene delt tanker og meninger, og de får møtt tanker og meninger som kanskje bryter med det man selv tenker og mener. Derfor ligger det til rette for at elevene kan lære seg å lytte, respektere og forhandle seg fram til enigheter, som er viktige elementer i et demokrati. Med andre ord kan lesesirklene bidra til at elevene får demokratiske erfaringer, og gir dem en slags opplæring *gjennom* demokrati (Stray, 2011, s. 109). Dette er også med på å arbeide mot målet i den overordnede delen av læreplanen som sier at elevene skal rustes til demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Men det avhenger av at lesesirklene blir slik som teorien tilsier at de skal være. Daniels (2002, s. 10-16) trekker frem noen sider ved lesesirkel-metoden som kan anses som svakheter. Blant annet trekker han frem lite erfaring som en svakhet ved metoden. Som tidligere nevnt hadde elevgruppen lite erfaringer med de type arbeidsmetoder som jeg presenterte for dem gjennom undervisningsopplegget. Med andre ord kan man forstå at elevenes erfaring med lesesirkler var liten, eller ingen. Det kan

---

<sup>4</sup> Årsak til sekundærhenvisning skyldes koronastengte campus og bibliotek, og dermed ikke tilgang på primærkilden.

man også se i datamaterialet fra lesesirklene. Jeg gjennomførte to lesesirkler med elevgruppa, og begge lesesirklene endte med at elevene presenterte sin «oppgave» også var de ferdig. Det ble med andre ord ingen diskusjon om den litterære teksten. Dette kan forstås som et resultat av flere faktorer. For det første lite erfaring med arbeidsmetoden. I følge Daniels (2002, s. 10-16) er lesesirkler en «learning by doing»-aktivitet. For det andre er lite erfaring med metoder som lesesirkler et resultat av de tekstpraksiser som blir praktisert i skolen. Jeg har tidligere vist til at elevgruppens lærere gir uttrykk for at det er den typiske klasseromssamtalen som stort sett blir praktisert (Alexander, 2017, s. 14-15). For det tredje kan også fenomenet forklares som en årsak av rollekortene. Daniels (2002, s. 10-16) trekker faktisk frem rollekortene som en mulig svakhet ved lesesirkel-metoden, fordi disse rollekortene kun er ment som en veiledning i begynnelsen og noe som vil hemme den litterære diskusjonen i lengden fordi leserne har en tendens til å henge seg opp i og fokusere utelukkende på sin rolle. Min begrunnelse for å ha med rollekort i lesesirklene, er rett og slett for å gi elevene veiledning i sitt tekstarbeid. I ettertid har det jo kommet frem at elevene ikke har erfaringer med lesesirkel-metoden, og derfor var det kanskje greit å ha med rollekort for å sikre at elevene hadde et utgangspunkt i møte med teksten. Men det kan se ut som at elevene har hengt seg opp i sin rolle og fokusert utelukkende på denne. Derfor framstår datamaterialet fra lesesirklene som en oppgavepresentasjon for hver rolle, fra hver gruppe. Med andre ord ble det ingen diskusjon om den litterære teksten, og derfor har ikke elevene fått erfare lesesirklene som en deliberativ situasjon. Det eneste elevene fikk ut av lesesirklene var å presentere sine egne tanker, refleksjoner og oppfatninger av den litterære teksten, og det er jo i og for seg en demokratisk erfaring å ytre sine meninger, men det mangler en motpart som kan utfordre deres tanker og meninger som kanskje er et enda viktigere demokratisk erfaring.

I det forrige diskusjonskapitlet diskuterte jeg elevenes litterære kompetanse, og jeg hevdet blant annet at elevgruppens litterære kompetanse så ut til å være lav. En styrke ved dette opplegget er at det kan være med på å styrke elevenes litterære kompetanse. Tønnesen (2007, s. 181) hevder at arbeidsmetodene høytlesing, loggbok og litterære samtaler er gode aktiviteter for å heve elevens litterære kompetanse. Metodene i casestudien består utelukkende av de arbeidsmetodene som Tønnesen trekker frem som gode arbeidsmetoder i arbeid med litterær kompetanse. Dermed kan jeg konkludere med at om elevenes litterære kompetanse er lav, så kan i hvert fall undervisningsopplegget som jeg har gjennomført med dem være med på å bidra til heving av deres litterære kompetanse. Helt i starten av dette diskusjonskapitlet

konkluderte også jeg så vidt med at undervisningsopplegget er dannende. Denne konklusjonen ble tatt på bakgrunn av de autentiske spørsmålene som er med på å utfordre elevenes tankegang og dermed bidrar til å starte dannelsprosesser i elevene (Alexander, 2017, s. 14-15; Børressen, 2016, s. 96; Dysthe, 1995, s. 51-58; Aase, 2005, s. 39). Men resultatet av studien, viser at *Blåse* og undervisningsopplegget kun har satt i gang dannelsprosesser hos et fåtall av elevene. Dette kan kobles til Straume (2013, s. 28) sin påstand om at ingen utenforstående kan sette i gang en dannelsprosess hos et individ. Med andre ord kan heller ikke et didaktisk opplegg med mål om danning, sette i gang en dannelsprosess. Dette kan være en årsak til at størsteparten av elevgruppen ikke har vært gjennom en dannelsprosess i forbindelse med lesing av og arbeid med *Blåse*. Rett og slett for at elevene selv ikke har vært åpen for å bli dannet, altså tilegne seg kunnskaper og erfaringer om demokrati og medborgerskap. Derfor kan det forstås som en svakhet ved studien at den legger opp til et undervisningsopplegg som har som mål å danne elevene, når danning ikke kan settes i gang av noen andre en individet selv. Men Straume (2013, s. 28) hevder også at lærerens rolle i dannelsprosessen ikke er uvesentlig, som betyr at læreren kan og bør legge opp til undervisningsopplegg som kan bidra i dannelsprosessen av elevene, men det finnes ikke et undervisningsopplegg som kan garantere for at danning skjer. Derfor kan konklusjonen være at undervisningsopplegget i denne studien legger opp til at dannelsprosesser kan skje, men om individene i undervisningsopplegget ikke er åpne for at danning skal skje, så vil det heller ikke skje. På bakgrunn av dette kan jeg si at undervisningsopplegget i denne oppgaven legger opp til danning i form av demokratisk danning, med utgangspunkt i mål og elementer fra læreplanen. Demokrati og medborgerskap er ikke det eneste tverrfaglige temaet i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og derfor kan selve undervisningsopplegget overføres til de to andre tverrfaglige temaene også. Med andre ord kan samme type undervisningsopplegg fungere sammen med en annen bok som tematiserer et av de andre tverrfaglige temaene, og dermed være et bidrag til danning av f.eks. økoborgere.

Med andre ord har denne studien både styrker og svakheter, men i sum så kan den være med å bidra til både økt litterær kompetanse og danning av demokratiske medborgere fordi elevene kan tilegne seg både kunnskaper om og erfaringer med demokrati.

## 9. Avsluttende betraktninger

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen:

*Appellerer lesing av barneboka Blåse til refleksjon om demokrati og medborgerskap, og kan denne refleksjonen si noe om elevenes litterære kompetanse?*

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen fra ulike sider, ved å besvare forskningsspørsmålene som jeg satte for oppgaven. Forskningsspørsmål en: *På hvilken måte kommer demokrati og medborgerskap til uttrykk i den nye læreplanen LK20?*, svarte jeg på ved å skissere sentrale elementer og mål fra LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I denne skissen trakk jeg frem sentrale mål fra norsklæreplanen om lesing av og arbeid med litteratur. Disse målene ble utgangspunktet for utformingen av undervisningsopplegget i casestudien, som blant annet vektlegger arbeidsmetoden samtale, som er nevnt hyppig i læreplanen for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg trakk jeg frem det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, for å vise hvordan demokrati og medborgerskap kommer til uttrykk i LK20. Jeg tok her utgangspunkt i læreplanens overordnede del og læreplan for norsk, og skisserte hvilke mål det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap hadde i disse to planene. Overordnet ble det vektlagt at elevene skulle få kunnskaper om «demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler», i tillegg ble det presisert at elevene skulle rustes for deltagelse i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). I norsklæreplanen skulle elevene få opplæring i demokrati og medborgerskap gjennom lesing av og arbeid med tekster som gir leseren innsikt i andre menneskers liv (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3-4). Demokrati og medborgerskap kommer derfor til uttrykk gjennom både fagplaner og overordnet del i LK20.

Det andre forskningsspørsmålet; *På hvilken måte skildrer barneboka Blåse demokrati og medborgerskap gjennom sin historie?*, besvarte jeg gjennom en litterær analyse. Gjennom den litterære analysen av *Blåse* tok jeg utgangspunkt i elementer fra læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap, for å vise hvordan boka skisserte disse elementene. På den måten viste jeg at boka kunne være et bidrag til arbeid med målene i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Den litterære analysen viste blant annet at boka *Blåse* skisserte demokratiske aspekter i form av demokratiske verdier, demokratiske forutsetninger og demokratiske spilleregler.

Forskningsspørsmål tre; *Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt barneboka Blåse gjennom loggbok og lesesirkler?*, ble besvart gjennom en analyse og diskusjon av datamaterialet som ble samlet inn gjennom casestudien. Datamaterialet viste at fåtallet av elevene reflekterte omkring *Blåses* demokratiske aspekter, men elevene gjorde seg heller andre refleksjoner eller ingen refleksjoner i det heletatt.

Fjerde og siste forskningsspørsmål; *På hvilken måte kan elevenes refleksjoner av barneboka Blåse si noe om deres litterære kompetanse?*, ble også besvart med utgangspunkt i datamaterialet fra casestudien, og gjennom en diskusjon av elevenes refleksjoner. Elevenes refleksjoner gir et bilde av at elevenes litterære kompetanse er lav. I diskusjonen sammenlignet jeg elevrefleksjonene med tekstpraksisene som elevgruppens lærere fortalte om gjennom intervjuer. Tekstpraksisene viser blant annet at elevene leser lite, noe som gir grunnlag for å tro at elevene har lav kompetanse. Men en annen faktor som kan påvirke elevenes lesing og refleksjoner, er deres alder og lesefase. Derfor kan elevenes refleksjoner være et resultat av både lav litterær kompetanse og elevenes alder.

Ut i fra perspektivene som kommer frem gjennom forskningsspørsmålene kan de avsluttende betraktningene for denne oppgaven konkluderes med: 1) *ja* barneboka *Blåse* appellerer til refleksjon om demokrati og medborgerskap gjennom sin tekst og handling, men i dette tilfellet var det kun fåtallet av elevene som faktisk reflekterte omkring de demokratiske aspektene som ble skissert i *Blåse*. 2) *ja* denne refleksjonen *kan* si noe om elevenes litterære kompetanse. Gjennom å sammenligne elevenes refleksjoner med lærernes utsagn om tekstpraksiser kan vi forstå hvilke tekstpraksiser elevene har erfaringer med, og det vises i elevrefleksjonene. Samtidig er det viktig å se barneleseren for den han er. I følge Appleyard (1991, s. 83-87) er ikke barneleseren en tenke-leser som nødvendigvis reflekterer over teksten han leser. Så elevenes litterære kompetanse kan forstås som lav, men det kan ha flere årsaker: erfaringer med tekstpraksiser og alder og lesefase.

Utgangspunktet for studien var Nussbaum (2016, s. 25-26) sin teori om at litteraturen kan bidra til å danne verdensborgere. Gjennom oppgaven har jeg skissert et litterært undervisningsopplegg, som viser at litteraturen kan bidra til danning av verdensborgere, men det er ikke nødvendigvis slik at leserne tilegner seg de kunnskapene og erfaringene som litteraturen legger opp til. Nå er dette bare en enkeltstudie, og jeg skal derfor være forsiktig med å generalisere funnene fra studien (Ashley, 2012, s. 103), men et interessant moment er

at denne studien mer eller mindre bekrefter funn fra tidligere forskning. I diskusjonen av elevenes refleksjoner og litterære kompetanse, som ses i lys av de tekstpraksisene som elevgruppens lærere presenterer, kommer det frem at elevene leser lite litteratur og at litteraturen hovedsakelig blir brukt til andre formål enn arbeid med den litterære teksten. Dette er i tråd med funn og påstander fra tidligere forskning av Ottesen og Tysvær (2017), Røskeland (2014) og Gabrielsen et al. (2019). Derfor kan denne studien regnes som et bidrag til litteraturforskning i skolen, selv om det er en enkeltstudie.



## Litteraturliste

- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* (5. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Ashley, L. D. (2012). Case study research. I J. W. Arthur, M. Warring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research methods & methodologies in education* (s. 102-107). Los Angeles: Sage.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og Undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen* Oslo Universitetsforlaget
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups* (2. utg.). Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Århus: Forlaget Klim
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære* Oslo: Gyldendal akademisk
- FN-sambandet. (2017). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-sambandet. (2019). Barnekonvensjonen. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingssaker* (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The Role of Literature in the Classroom: How and For What Purposes do Teachers in Lower Secondary School Use Literary Texts? *L1-Educational Studies In Language And Literature*, 19 (Running Issue), 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=kongeriket%20norges%20grunnlov>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høstmælingen, N. (2020). Sivile rettigheter og friheter. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barnsrettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1974). *The implied reader*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016) ). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR0gnwum9P4hot9OL4Q9jT3yKx7CtolJY6Ei2v5D8QC7PBQFovQui1wHZA>
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar : litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Göteborg: Daidalos.
- Lovdata. (2012). Regler om habilitet. Hentet fra [https://lovdata.no/artikkel/regler\\_om\\_habilitet/55](https://lovdata.no/artikkel/regler_om_habilitet/55)
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (s. 191-204). Oslo: Cappelen Damm
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen»: skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem *Norsklæreren*, 4, 53-67. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste?: Om litteraturen og litteraturfaget i skolen IH. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok : 2014* (s. 195-211). Oslo: Samlaget.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions *Democracy & Education* 24(1), 1-9. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=home>

- Sandberg, K. (2020). Barnets rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, L. (2020). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stortinget. (2017). Lovarbeidet. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Lovarbeidet/>
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, E. S. (2007). Litterær kompetanse for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen & J. A. Langer (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2(3), 97-110. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Ulland, G. & Håland, A. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 2: norsk for grunnskolelærerutdanningen* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Øvreås, H. & Torseter, Ø. (2018). *Blåse*. Oslo: Gyldendal.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Skisse for casestudie

Uke	Hva	Hvordan	Hvem
4	Høytlesing og loggbok	Høytlesing av ett kapittel fra <i>Blåse</i> per dag.  Refleksjon i loggbøker til utvalgte kapitler.	Meg Kontaktlærer 1 Kontaktlærer 2
5	Høytlesing og loggbok	Høytlesing av ett kapittel fra <i>Blåse</i> per dag.  Refleksjon i loggbøker til utvalgte kapitler.	Meg Kontaktlærer 1 Kontaktlærer 2
6	Høytlesing og loggbok	Høytlesing av ett kapittel fra <i>Blåse</i> per dag.  Refleksjon i loggbøker til utvalgte kapitler.	Meg Kontaktlærer 1 Kontaktlærer 2
6	Lesesirkel 1	Gjennomgang av arbeidsmetoden lesesirkel, og gjennomgang av oppgavene til hver enkelt rolle.  Elevene ble delt i grupper, og fikk utdelt hver sin rolle.  1) Forberedelse, der elevene fikk lese gjennom tekstutdraget individuelt, og utføre sin oppgave. De kunne her skrive ned notater som de kunne bruke i gruppediskusjon i neste steg.  2) Gruppediskusjon. Elevene skulle presentere sine «funn» ut i fra sin rolleoppgave, som de	Meg

		skulle diskutere med medelevene på samme gruppe. Denne sekvensen ble det tatt lydopptak av.	
7	Lesesirkel 2	<p>Elevene ble delt i grupper, og fikk utdelt hver sin rolle.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Forberedelse. Elevene fikk lese gjennom tekstutdraget individuelt, og utføre sin oppgave. De kunne her skrive ned notater som de kunne bruke i gruppediskusjon i neste steg.</li><li>2) Gruppediskusjon. Elevene skulle presentere sine «funn» ut i fra sin rolleoppgave, som de skulle diskutere med medelevene på samme gruppe. Denne sekvensen ble det tatt lydopptak av.</li></ol>	Meg

*Vedlegg 2: Samtykkeskjema, casestudie*

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”5. klassingers leseopplevelser”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på elevers leseopplevelser i forbindelse med målene i læreplanen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med dette prosjektet er å undersøke elevenes leseopplevelser. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan og hvorfor elevene opplever en lest tekst. I tillegg ønsker jeg å knytte dette opp mot mål i den nye læreplanen Fagfornyelsen (2020). Dette er problemstillingen jeg vil jobbe med:

*Hvordan kan elever nå målene om demokrati og medborgerskap fra Fagfornyelsen gjennom å respondere på sine leseopplevelser av barneboka Blåse?*

I tillegg vil jeg bruke noen forskningsspørsmål som vil hjelpe meg på veien for å, forhåpentligvis, kunne besvare problemstillingen min på en eller annen måte til slutt. Det er disse tre forskningsspørsmålene jeg hovedsakelig vil bruke:

1. Hva sier Fagfornyelsen om demokrati og medborgerskap?
2. På hvilken måte skildrer barneboka *Blåse* begrepene demokrati og medborgerskap?
3. Hvordan uttrykker elevene sine leseopplevelser gjennom loggbok?
4. Hvordan uttrykker elevene sine leseopplevelser gjennom ulike roller i lesesirkel?

Dette prosjektet er en *masteroppgave* og opplysningene som blir samlet inn i forbindelse med denne oppgaven vil kun bli brukt i denne oppgaven og ikke til andre formål. Det er Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen som er ansvarlig for dette prosjektet.

Grunnen til at du har fått dette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er at ditt barn går i den klassen som jeg ønsker å gjennomføre prosjektet i. Prosjektet skal gjennomføres med alle elevene, som har fått samtykke til å delta, men det er ikke nødvendigvis slik at all data fra datainnsamlingen blir med i selve oppgaven. I så tilfelle så vil data fra de ulike elevene bli plukket ut tilfeldig, og jeg trenger likevel et bredt spekter av data for å kunne gjennomføre prosjektet.

Prosjektet vil bestå av tre deler: høytlesing, loggbok og lesesirkler. Jeg vil ha høytlesing fra den utvalgte boken for klassen, og etter hver høytlesingssekvens skal elevene få skrive sine tanker om det vi har lest. I tillegg til dette skal vi også gjennomføre et par sekvenser med lesesirkler. Det vil si at jeg velger ut et utdrag fra boka som elevene skal samtale om i mindre grupper. Innad i disse gruppene får elevene ulike roller. Disse rollene skal hjelpe elevene med å få fram sine tanker og meninger om det de har lest. Under disse lesesirklene vil det bli gjort lydopptak for at å samle inn det elevene uttrykker som datamateriale til masteroppgaven.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn får delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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. Det vil kun være meg, min veileder og institusjonen vi tilhører, Høgskulen på Vestlandet (avd. Bergen) som har tilgang til det innsamlede datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret trygt, slik at kun de som har rett til det har tilgang. Noe av datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver, mens andre data vil bli innelåst. I selve publikasjonen av masteroppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne de som har deltatt på forskningsprosjektet. Det vil si at alt av datamaterialet vil bli anonymisert før det publiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Etter publisering av prosjektet vil datamaterialet bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få slettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

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

- Student ved Høgskulen på Vestlandet, Lisa Marie Røbekk, på epost: [150521@stud.hvl.no](mailto:150521@stud.hvl.no) eller telefon: 48235291.
- Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen ved Hege Emma Rimmereide, på epost: [Hege.Emma.Rimmereide@hvl.no](mailto:Hege.Emma.Rimmereide@hvl.no) eller telefon: 55 58 58 07.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisa Marie Røbekk  
(Student)

Hege Emma Rimmereide  
(Veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- kan delta i loggbokskrivning hvor loggbøker blir samlet inn og brukt som datamateriale
- kan delta i lesesirkler hvor det blir tatt lydopptak som skal brukes som datamateriale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fremt til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2020:

Dato: \_\_\_\_\_

Navn på elev: \_\_\_\_\_

Signatur fra foresatt: \_\_\_\_\_



# Leselogg

Før du begynner med oppgavene:  
Lag overskrift i boka di med kapittelnummeret på  
kapitlet dere har lest. For eksempel: Kapittel 3.



## Oppgaver:

1. Skriv ned en ting du la spesielt merke til i kapitlet.
2. Skriv ned en ting du lurer på etter å ha lest kapitlet.
3. Lag en tegning som viser hva kapitlet handlet om.

# Spørsmål Om Blåse

1. Hvilken karakter likte du best i boken?
2. Hvorfor likte du den karakteren best?
3. Hva synes du var det mest spennende med boka?
4. Hvorfor synes du dette var det mest spennende?
5. Lærte du noe om hvordan man skal være som ordfører? Fortell hva du lærte.
6. Lærte du noe om hva man kan gjøre hvis man er uenig med det ordføreren har bestemt? Fortell hva du lærte.
7. Hvilke nye ord lærte du av å lese boka?
8. Hva betyr ordene du har lært?

## Ordagent



Som ordagent er oppgaven din å finne ord i teksten som enten er: vanskelig, interessant, morsom, merkelig eller viktig.

## Avsnittsagent



Som avsnittsagent er oppgaven din å finne et avsnitt i teksten som du synes er viktig.

## Koblingsagent



Som koblingsagent er  
oppgaven din å koble teksten  
til noe annet.

Minner teksten deg om noe?  
Har du lest en annen tekst  
som ligner?

## Opplysningsagent



Som opplysningsagent er oppgaven din å finne et avsnitt som forteller noe som gir deg et bilde i hodet. Hvorfor fikk du et bilde av akkurat dette avsnittet? Hvordan ser bildet ut?

## Styringsagent



Som styringsagent er jobben din  
å styre samtalen i gruppa.

- Du skal passe på at alle får  
si noe.
- Du skal passe på at dere  
snakker om boka Blåse.

*Vedlegg 10: Intervjuguide***Intervju med lærere**

1. Hvilke fag underviser du i?
2. Hvilke fag har du utdanning i?
3. Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
4. Hvor mange år har du undervist i de ulike fagene?
5. Leser du mye litteratur på fritiden din? Hvorfor / hvorfor ikke?
6. Hva er en tekst? Beskriv.
7. Hvordan arbeider du generelt med tekst i klasserommet? Hvorfor? Hva vil du oppnå med dette arbeidet?
8. Bruker du lærebok i norskundervisningen?
9. Hvordan jobber du med og bruker tekstene fra læreboken? Hvorfor gjør du det slik?
10. Bruker du annet materiale / litteratur / (lese)program enn lærebok i undervisningen?
11. Hvordan velger du ut tekster som dere skal jobbe med? Hvorfor?
12. Får elevene selv velge tekster som de skal lese? Hvordan / hvorfor?
13. Føler du selv at du har nok tid i undervisningshverdagen til å jobbe med ulike tekster? Hvorfor / hvorfor ikke?
14. Hvis du skulle prioritert mer av tiden til å jobbe med tekster, hvordan ville du gjort det? Hvorfor?
15. Tenker du at samtale er viktig i undervisning?



16. På hvilke måter jobber du med samtale i undervisningen? Hvorfor?

17. Bruker du samtale rundt en lest tekst? I så fall, hvilke spørsmål stiller du elevene?  
Eksempel.

*Vedlegg 11: Samtykkeskjema, intervju*

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### **”5. klassingers refleksjoner og litterære kompetanse”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på elevers refleksjoner og litterære kompetanse i møte med en tekst og ut i fra mål i læreplanen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke elevenes refleksjoner og litterære kompetanse i møte med en barnebok som tar opp temaet demokrati og medborgerskap. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan elevene reflekterer rundt teksten og om dette kan si noe om deres litterære kompetanse. Temaet demokrati og medborgerskap er forankret i deler av læreplanen, og er en viktig del av oppgaven. Poenget er at elevene skal klare å reflektere rundt dette temaet gjennom å lese den utvalgte boka; *Blåse* av Håkon Øvreås. Problemstillingen jeg jobber ut i fra er følgende:

*Appellerer lesing av barneboka *Blåse* til refleksjon om demokrati og medborgerskap, og kan denne refleksjonen si noe om elevenes litterære kompetanse?*

I tillegg vil jeg bruke noen forskningsspørsmål som kan hjelpe meg på veien mot å besvare, eller i det minste reflektere rundt et eller flere svar, på problemstillingen. Det er 5 forskningsspørsmål jeg i all hovedsak vil ta utgangspunkt i:

5. På hvilken måte kommer demokrati og medborgerskap til uttrykk i den nye læreplanen LK20?
6. På hvilken måte skildrer barneboka *Blåse* demokrati og medborgerskap gjennom sin historie?
7. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt barneboka *Blåse* gjennom loggbok og lesesirkler?
8. På hvilken måte kan elevenes refleksjoner av barneboka *Blåse* si noe om deres litterære kompetanse?
9. Hva har lærernes holdninger og arbeid å si for elevenes refleksjoner og litterære kompetanse?

Dette prosjektet er en *masteroppgave* og opplysningene som blir samlet inn i forbindelse med denne oppgaven vil kun bli brukt i denne oppgaven og ikke til andre formål. Det er Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen som er ansvarlig for dette prosjektet.

Grunnen til at du har fått dette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er at du selv har sagt *ja* til å dele dine erfaringer gjennom et intervju. Dette skjemaet er en formalitet for å sikre dine etiske rettigheter når det gjelder innsamling av personopplysninger. Dine personopplysninger vil bli innsamlet gjennom lydopptak og signatur på dette skjemaet, men alle slike sensitive opplysninger vil bli anonymisert før publisering, og du skal derfor på ingen måte kunne identifiseres gjennom oppgaven.

Prosjektet består av flere deler. Først og fremst består det av datainnsamling som gjelder elevene. Denne datainnsamlingen består av loggbøker og lydopptak av lesesirkler. Den delen av datainnsamlingen du er med på består av et intervju med deg og en annen lærer. Intervjuet vil bestå av spørsmål vedrørende dine praksiser i arbeid med tekster i norskfaget og dine holdninger til tekst. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak for å fange opp alt av informasjon du gir meg, men det vil som sagt bli anonymisert gjennom transkribering.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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. Det vil kun være meg, min veileder og institusjonen vi tilhører, Høgskulen på Vestlandet (avd. Bergen) som har tilgang til det innsamlede datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret trygt, slik at kun de som har rett til det har tilgang. Noe av datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver, mens andre data vil bli innelåst. I selve publikasjonen av masteroppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne de som har deltatt på forskningsprosjektet. Det vil si at alt av datamaterialet vil bli anonymisert før det publiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Etter publisering av prosjektet vil datamaterialet bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

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

- Student ved Høgskulen på Vestlandet, Lisa Marie Røbekk, på epost: [150521@stud.hvl.no](mailto:150521@stud.hvl.no) eller telefon: 48235291.
- Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen ved Hege Emma Rimmereide, på epost: [Hege.Emma.Rimmereide@hvl.no](mailto:Hege.Emma.Rimmereide@hvl.no) eller telefon: 55 58 58 07.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisa Marie Røbekk  
(Student)

Hege Emma Rimmereide  
(Veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «5.klassingers refleksjoner og litterære kompetanse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg ønsker å:

- delta i intervju hvor jeg deler mine erfaringer om mine tekstpraksiser i klasserommet og at det blir tatt lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2020:

Dato: \_\_\_\_\_

Navn: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

*Vedlegg 12: Lesesirkel 1, gruppe 1*

## Transkribering Lesesirkel 1

### Gruppe 1

**Elev 7:** Vi er gruppe en og jeg har vært koblingsagent jeg har skrevet en liten greie som minte meg på når det var bursdag, men så brente vi bursdagskaka

**Elev 16:** Jeg har vært opplysningsagent jeg fikk et bilde i av at...

**Elev 16:** (Leser utdrag) Varmen slo ut på kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka -ingen skal jobbe på hønsfarmen sa Atle -pappa sier at roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene

**Elev 20:** Jeg har vært avsnittsagent (fniser) og jeg skal lese dette

**Elev 20:** Varmen slo ut på kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka -ingen skal jobbe på hønsfarmen sa Atle -pappa sier at roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene -blir det ingen arbeidsplasser sa moren

**Elev 20:** Jeg synes det var et viktig avsnitt fordi at roboter og maskiner har blitt så populært og at ingen skal jobbe der

**Elev 11:** Jeg har vært ordagent og har valgt ordet inhabil fordi det er vanskelig jeg vet ikke hva det betyr

*Vedlegg 13: Lesesirkel 1, gruppe 2*

## Transkribering Lesesirkel 1

### Gruppe 2

**Elev 6:** Jeg har vært avsnittsagent øh min oppgave var å finne et viktig avsnitt i teksten som jeg synes var viktig og jeg fant et avsnitt fordi at eh jeg fant eh jeg valgte dette avsnittet fordi at jeg tenker at det er litt rart at roboter jobber på fabrikker for det er jo personer som skal jobbe på fabrikker

**Elev 6:** Her kommer ordagenten

**Elev 18:** Jeg har.. jeg er ordagenten og jeg fikk et oppdrag for å finne et vanskelig, interessant, morsomt, merkelig eller viktig ord jeg valgte inhabil for det er vanskelig og rart ord

**Elev 6:** Og nå skal vi til koblingsagenten

**Elev 8:** Hallo jeg er koblingsagent jeg valgt å bake kake fordi at det minner meg om bursdag

**Elev 6:** Nå kommer opplysningsagenten

**Elev 15:** Min oppgave var som opplysningsagent er oppgaven til å finne avsnitt som forteller noe som gir deg et bilde i hodet jeg fikk et bilde av det for det alle må få jobb ikke roboter men mennesker og roboter

**Elev 6:** Også er vi ferdig hade bra

*Vedlegg 14: Lesesirkel 1, gruppe 3*

## Transkribering Lesesirkel 1

### Gruppe 3

**Elev 17:** Okei vi er... nei... jeg var på gruppe 3 og min oppgave var å være opplysningsagent det var det avsnittet

**Elev 17:** (Leser utdrag) Varmen slo ut på kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka

**Elev 17:** Og den tegninga eller det bildet jeg fikk var ei dame som tok en kake ut av ovnen ja

**Elev 3:** Jeg har vært ordagent... nei jeg får ikke til...

**Elev 3:** Jeg har vært ordagent jeg har valgt ordet inhabil jeg vet ikke hva det betyr

**Elev 19:** ååh... jeg har vært avsnittsagent... jeg er avsnittsagent

**Elev 19:** (Leser utdrag) -Ingen skal få jobbe på høsefarmen sa Atle -pappa sier roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene

**Elev 19:** Jeg har valgt dette avsnittet fordi jeg synes det er bra

**Elev 1:** Jeg er en koblingsagent

**Elev 1:** (Leser utdrag) ) -Ingen skal få jobbe på høsefarmen sa Atle -pappa sier roboter skal gjøre alt de skal mate hønene, plukke egg og slakte kyllingene

**Elev 1:** øøøh... det minner meg om den gangen jeg ville ha en robot

**Elev 17:** Ferdig

*Vedlegg 15: Lesesirkel 1, gruppe 4*

## Transkribering Lesesirkel 1

### Gruppe 4

**Elev 9:** Inhabil er et vanskelig ord inhabil betyr at alle skal være likt inhabil er et viktig ord i teksten

**Elev 4:** (Leser utdrag) -kan ikke faren din få jobb i kommunen? sa Rune -de har jo alle slags jobber -ja mamma, sa Åse -du kan jo ordne jobb til pappa i kommunen. Faren til Åse var ferdig med å snakke i telefonen og hadde akkurat kommet inn igjen -det er jo en kjempegod idé sa han -dere må da trenge en god ingeniør i kommunen? -jeg vet ikke om noen jobber nå, sa moren -men dukker det opp kan du jo søke -kan du ikke bare gi han en jobb? sa Åse -jeg er jo inhabil sa moren -husker du vi snakket om det?

**Elev 14:** (Leser utdrag) Hadde akkurat kommet inn igjen -det er jo en kjempegod idé sa han -dere må da trenge en god ingeniør i kommunen? -jeg vet ikke om noen jobber nå sa moren -men dukker det opp kan du jo søke -kan du ikke bare gi han en jobb? sa Åse -jeg er jo inhabil sa moren -husker du vi snakket om det?

**Elev 14:** jeg valgte dette avsnittet fordi jeg synes dette er viktig for historien

**Elev 13:** (Leser utdrag) Kaken hadde allerede begynt å få en gylden brun skorpe

**Elev 13:** Det minner meg om når jeg baker

**Elev 13:** Kommunehuset minner meg om pappa som jobber

**Elev 13:** At alarmen ringte for kaka minner meg om alarmen ringte når jeg bakte

**Elev 13:** Lukten av nybakt kake minner meg om når jeg lukter av nystekt kake

**Elev 21:**

Var opprinnelig på denne gruppa, men deltok ikke på lesesirklene.



*Vedlegg 16: Lesesirkel 1, gruppe 5*

## Transkribering Lesesirkel 1

### Gruppe 5

**Elev 10:** Hei vi er gruppe fem og jeg har vært opplysningsagent og jeg har lest et avsnitt og det går slik som dette

**Elev 10:** (Leser utdrag) Varmen slo ut i kjøkkenet da moren åpnet døra til komfyren hun satte kaka på rista og skrudde på klokka for å ta tiden

**Elev 10:** Jeg har funnet... eller jeg fikk et bilde i hodet av det av to personer som det var sommer og de holdt på å hoppe oppi et badebasseng det var det jeg hadde gjort

**Elev 5:** Jeg har vært koblingsagent og jeg eh har valgt den delen som handlet om kommunen som minner meg om da vi va på kommunevalget

**Elev 2:** Avsnittsagent

**Elev 2:** (Leser utdrag) -Det vanskelige ordet skal ødelegge alt sa Åse -Hva er inhabil sa Rune -Man kan ikke være snill med vennene sine sa Åse -Eller familien -Det hadde ikke vært rettferdig sa moren -Tenk hvis de som jobber i kommunen bare hjalp bestevennene sine kommunen skal jo hjelpe alle like mye

**Elev 2:** Hva er inhabil? Jeg har valgt dette avsnittet dette avsnittet er viktig for å forklare hva hun ikke vet

**Elev 12:**

(Var egentlig ordagent, men ble syk rett før de skulle ta opptak.)

*Vedlegg 17: Lesesirkel 2, gruppe 1*

## Transkribering av Lesesirkel 2

### Gruppe 1

**Elev 7:** Jeg er koblingsagent det jeg ble mint på var da Åse spurte om Fru Wang måtte i fengsel det minte meg om når jeg et fengsel på ekte

**Elev 20:** Jeg er øøøm avsnittsagent og

**Elev 20:** (Leser utdrag) i vinduet stod et svarthvitt fortografi foto.. blæ.. fotografi det var bilde av en ung jente i blomstrete kjole som smilte og ...? Hun holdt opp en plakat «La elva leve» stod det på den plakaten

**Elev 20:** ehh jeg synes det var et viktig avsnitt fordi at det var så lenge siden fordi at det var svarthvitt svarthvitt bilde

**Elev 16:** Jeg er opplysningsagent hehe

**Elev 16:** (Leser utdrag) politi fra hele landet for å få oss bort måtte du i fengsel? Sa Åse nei heldigvis ikke sa Fru Wang det er kanskje fordi (noen andre ler i bakgrunnen) eh vi var fredelige puttet blomster i håret på politimennene når de kom for å bære oss vekk (småprating)

**Elev 11:** Jeg er ordagent... det er et vanskelig ord... (småprating og knising) (får hjelp av de andre på gruppa til å uttale ord)

**Elev 20:** profesjonete? Nei...

**Elev 16:** det står jo her da det står protestene

**Elev 20:** protestere?

**Elev 11:** ja

**Elev 16:** protestere (småprating)

**Elev 11:** jeg synes protestere ordet er vanskelig

*Vedlegg 18: Lesesirkel 2, gruppe 2*

## Transkribering Lesesirkel 2

### Gruppe 2

**Elev 6:** jeg har starta

**Elev 6:** ACTION!

**Elev 15:** Jeg er opplysningsagent og jeg fant ut at det vi leste om at Fru Wang flørter med politimann og minte meg om dagen i dag som er valentine dag fordi i dag er det valentine dag og (kniser litt) det handler om kjærlighet og vennskap

**Elev 8:** koblingsagent jeg valgte fugl fordi det minner meg om sommer fordi det er fullt av det

**Elev 18:** jeg er koblingsagent

**Elev 8:** koblingsagent?

**Elev 18:** nei ordagent og jeg valgte ordet underskrift fordi det var vanskelig og rart ord fordi det er så mange bokstaver

**Elev 6:** jeg var en avsnittsagent ehm

**Elev 6:** (Leser utdrag) så rar plakat sa Åse hvorfor skrev du at elva skulle leve? Vi protesterte sa fru Wang

**Elev 6:** fordi det er viktig at eh å redde planeten BOOM

**Elev 15:** Ferdiiiiig

*Vedlegg 19: Lesesirkel 2, gruppe 3*

## Transkribering Lesesirkel 2

### Gruppe 3:

**Elev 3:** Vi er gruppe 3 og jeg er ordagent jeg har funnet et ord som heter demonstratere jeg synes det er spennende ord fordi det er spennende å demonstrere

**Elev 19:** Jeg er avsnittsagent jeg har valgt dette avsnittet fordi jeg tror hun greier det (Leser utdrag) tror du virkelig at du klarer å få nok penger? sa fru Wang

**Elev 17:** opplysningsagent

**Elev 17:** (Leser utdrag) -jeg skulle ønske jeg kunne brette en sånn fugl sa Åse og pekte på den lilla fuglen i vinduet \*eh..\* - det er den siste fuglen jeg har igjen etter Morten sa fru Wang - han slapp fri alle fuglene sine fri men denne klarte jeg å gjemme unna  
- var morten mannen på alle bildene? Sa Åse - det var jo han som bar meg bort sa fru Wang.

**Elev 17:** Jeg fikk et sånn bilde av en fugl i et vindu også var det en jente som pekte på den

**Elev 1:** Jeg er en koblingsagent politi minner meg om da jeg og vennen min ble stoppet av politiet

*Vedlegg 20: Lesesirkel 2, gruppe 4*

## Transkribering Lesesirkel 2

### Gruppe 4

**Elev 9:** Gruppe fire ehmm jeg har vært ordagent eh demonstrant jeg har valgt dette ordet på grunn av at det er et litt vanskelig ord jeg synes det er et vanskelig ord på grunn av at det er et langt ord

**Elev 14:** Avsnittsagent

**Elev 14:** (Leser utdrag) -vi protesterte sa fru Wang -de skulle bygg et kraftverk og legge en stor flott elv i rør vi lenket oss fast til gravemaskinene jeg var ung og syntes det var veldig spennende vi var så mange at det måtte komme politi fra hele landet for å få oss vekk -måtte du i fengsel? sa Åse -nei heldigvis ikke sa fru Wang -det var kanskje fordi vi var så snille vi sang og var fredelig pyttet blomster i håret på politimennene som kom for å bære oss vekk -hva skjedde med elva? sa Åse

**Elev 14:** Jeg valgte dette avsnittet fordi jeg synes det er spennendes og de snakker om at de må eh måtte komme politi fra hele landet for eh for å få dem vekk

**Elev 4:** Opplysningsagenten og eh

**Elev 4:** (Leser utdrag) -to menn bar meg bort sa fru Wang -en av politimennene spurte om jeg var redd for de skulle miste meg og jeg sa nei da de satte meg ned igjen puttet jeg en blomst bak øret hans også smilte han til meg -vi klarte bare å samle sju underskrifter sa Åse -ingen skjønner hvor forferdelig hønefarmen blir -nei sa fru Wang -det er ikke alltid det hjelper vi klarte ikke å stoppe at de la elva i rør heller -nå har jeg bestemt meg for å ha kakelotteri i stedet sa Åse -på vintermarkedet skal vi tjene nok penger til at vi kan kjøpe tomte selv

**Elev 4:** ferdig da

**Elev 13:** jeg skulle ønske... ja, nei, ja... jeg er koblingsagenten

**Elev 13:** (Leser utdrag) -jeg skulle ønske jeg kunne brette en sånn fugl Åse pekte på den lilla fuglen i vinduet -dette er den siste fuglen jeg har igjen etter Morten sa fru Wang -han slapp jo alle fuglene sine fri men denne klarte jeg å gjemme unna -var Morten mannen på bildene sa Åse -det var jo han som bar meg bort sa fru Wang

**Elev 13:** Det minner meg om da vi brettet papirfly i naturfagen

*Vedlegg 21: Lesesirkel 2, gruppe 5*

## Transkribering Lesesirkel 2

### Gruppe 5

**Elev 12:** Vi er lag 5 og jeg er ordagent og jeg har valgt ordet protestere fordi jeg synes det er et viktig ord jeg synes det er viktig fordi det viktig for folket som ikke får bestemme så kan de prøve å bestemme ved å protestere

**Elev 5:** Jeg er koblingsagent og jeg øhm jeg fant et minne om den gangen jeg og Elev 20 var ute og lekte også (kniser) øhm skulle de rive hyttene også protesterte vi

**Elev 2:** jeg er avsnittsagent og har valgt dette avsnittet

**Elev 2:** (leser utdrag) i vinduet sto et svarthvitt fotografi det var bilde av en jente i blomsterkjole som smilte og løftet opp en stor plakate «la elva leve» stod det på plakaten

**Elev 10:** Jeg er opplysningsagent jeg har fått i oppdrag å finne et avsnitt som gir meg et bilde i hodet og jeg tok dette avsnittet

**Elev 10:** (leser utdrag) -nei sa fru Wang -det er ikke alltid det hjelper vi klarte ikke å stoppe at de la elva i rør heller -nå har jeg bestemt meg for å ha kakelotteri i stedet sa Åse -på vintermarkedet vi skal tjene nok penger til at vi kan kjøpe tomte selv

**Elev 10:** og da fikk jeg et bilde inni hodet av en vanndemming

*Vedlegg 22: Intervju, Lærer 1*

## Transkribering av intervju med lærere

### Lærer 1

#### **Hvilke fag underviser du i?**

Lærer 1: Eh akkurat nå så underviser jeg i norsk.

#### **Hvilke fag har du utdanning i?**

Lærer 1: Norsk, KRLE, gym og samfunnsfag.

#### **Hvor mange år har du arbeidet som lærer?**

Lærer 1: Dette er det fjerde året.

#### **Hvor mange år har du undervist i de ulike fagene?**

Lærer 1: Ehm norsk i to ehm samfunnsfag i... tre gym i... tre KRLE i... to.

#### **Leser du mye litteratur på fritiden din? Hvorfor / hvorfor ikke?**

Lærer 1: Eh... nja... det bli mest i ferier fordi det er da jeg føler jeg har best tid for jeg må på en måte være litt sånn i en sånn sone (ler) men da kan jeg lese ganske mye ja synes det er ganske morsomt å lese da

Meg: Du liker det?

Lærer 1: Ja veldig glad i krim da ja.

#### **Hva er en tekst? Beskriv.**

Lærer 1: En tekst ja... ehm... nei det er jo flere ord sammen da eh... Som skaper en mening det kan være forskjellige tekster det kan være korte det kan være lange ehm... Det kan være på papir det kan være digitalt ja... ehm... ja.

#### **Hvordan arbeider du generelt med tekst i klasserommet? Hvorfor? Hva vil du oppnå med dette arbeidet?**

Lærer 1: (ler litt) Ja ehm...

Meg: Bare ta den tiden du trenger.

Lærer 1: Ja...

Lærer 1: Nei vi leser jo en del da for eksempel. Ehm... det kan å være at de hører lydbok eller så leser dem for seg selv men på skolen så bruker vi som oftest å lese mest høyt fordi at ehm... de er ikke så flink til å lese selv det blir ofte slik at de bare... «ferdig!» også har de egentlig ikke lest det det er bare om å gjøre å bli ferdig ehm... ja og hvis vi leser da så kan det

hende at vi ofte ligger i en sånn lesesirkel fordi at da har de ingenting som forstyrrer seg de har bare med seg teksten ehm... ja... øh... Også oppdaget vi i år da for eksempel at de er veldig dårlig til å skrive så nå har vi satt i gang rettskrivingsprosjekt fordi at eh... ja vi tenker det at det er liksom ikke vits at de produserer eh... asså... skriver så mye når de ikke kan å skrive da. Eh... så vi håper at det hjelper på ehm... eh... ja også litt det med at å ufarliggjøre det da at de på en måte skriver litt sånn... I rettskrivingskurset så har de for eksempel skrevet ei sj-fortelling bare for å få bruke mest mulig av ordene de har lært og da bryr vi oss ikke så mye sånn om... eh... innledning og hoveddel og avslutning også det er på en måte bare det å produsere en tekst da og bli vant til å skrive litt... eh... ja... ehm... Vi har og laget... De har laget en del powerpointer da det er jo korte tekster da men det er jo også litt vanskelig for dem det å lære seg å skrive kort men ha med et hovedinnhold da ja...

### **Bruker du lærebok i norskundervisningen?**

Lærer 1: Eh... ja ehm... men nå har jeg ikke gjort det siden... eh... oktober? Fordi at vi holder på med det rettskrivingsprosjektet ja...

Meg: Hvilken lærebok bruker du?

Lærer 1: Salto 5... mm...

### **Hvordan jobber du med og bruker tekstene fra læreboken? Hvorfor gjør du det slik?**

Lærer 1: Ja... Ehm... Jeg bruker egentlig en del den der lærerveiledninga da for at der er det ganske mange gode opplegg. Eh... Ja... der er de veldig opptatt av sånn de der lesestrategiene til Salto... ehm... prøver å bruke det men det er ganske vanskelig for ungene når de på en måte ikke når de begynner å bruke det så sent de har på en måte ikke lært seg det tidligere så det er vanskelig å snu de da ehm... men vi prøver mye sånn snakk om teksten på forhånd altså sånn se på bilde se på overskriften underoverskrift altså sånn hva kan vi få ut av det som vi liksom ser med første øyekast ehm... ja... også leser vi dem som oftest høyt da eller vi hører dem på smarttavlen kanskje hører vi på smarttavlen først også leser bare sånn at de på en måte har hørt teksten først ehm... også er det ofte da spørsmål i lærerveiledningen som er stilt til den teksten da så vi snakker om det etterpå har en samtale om teksten ja

### **Bruker du annet materiale / litteratur / (lese)program enn lærebok i undervisningen?**

Lærer 1: mm... ehm... vi har jo det der rettskrivingsprosjektet da det er jo fra teaching funtastic også bruker vi Salaby mye det er veldig mye tekster også som ligger på Salaby og det er jo og rettskrivingsoppgaver også eh... også bruker vi Aski Raski eh... for lesetrening eh... og Relemo bruker vi litegrann

Meg: Hvordan fungerer Aski Raski og Relemo? Hva gjør elevene der?

Lærer 1: Eh... Aski Raski da er det på en måte mer sånn ja hvordan skal jeg forklare Aski Raski? (ler) eh... øh... der er det at de skal høre ordene lese ordene eh finne ordene og skrive ordene eh... også er det jo da oppbygd med et sånn poengsystem som på en måte skal motivere dem for å komme videre eh... og der er det der er det og sånn der ehm... sånn tulleord det er ikke alltid ordentlige ord det er for at ungene skal lese og sette sammen lyder

Meg: Ja okei så det er leseflyt da?



Lærer 1: Ja... eh jeg tror og hun har opprettet det fordi hun som har laget programmet er sånn at hun merket at det er mange unger som leser men de forstår ikke det de leser blant annet de bare avkoder også ferdig eh... og Relemo er jo repetert lesing der er det jo tekster mens på Aski Raski er det jo ord og setninger mens på Relemo er det tekster da og det er jo mer for å få opp lesehastigheten igjen ja...

### **Hvordan velger du ut tekster som dere skal jobbe med? Hvorfor?**

Lærer 1: Ja... ehm... nå bruker jeg jo en del boka da eh... men jeg har også brukt eh... nå når vi ikke bruker boka i lekse og sånn så da har de hatt aftenposten junior eh... og det tok jeg rett og slett fordi det interesserer dem mer når det er sånn fakta og det er mer ting som interesserer dem da eh... som de kan synes er interessant også prøver jeg å for eksempel å plukke ut sånne tekster som jeg vet at de kanskje bryr seg litt om litt sånn fotball, hai, dyr ja litt sånne ting da eh... men ellers så bruker vi faktisk det som er i boka da eh ja

Meg: Men hvilke typer tekster er det i Salto da? Er det både fagtekster og skjønnlitterære tekster?

Lærer 1: Ja det er begge deler men det er jo mest skjønnlitterære da ja og mest på bokmål

### **Får elevene selv velge tekster som de skal lese? Hvordan / hvorfor?**

Lærer 1: Eh... de får det gjennom bibliotek da ehm... og hvis de hvis vi for eksempel har stasjonsundervisning så kan det hende at de skal lese på eh... at de kan få lov til å lese på Salaby eller det kan være som ekstraoppgave hvis man er ferdig med noe og da kan de selv velge tekster og bok innpå Salaby da eh... men i leseleksen og sånn så er det vi eller jeg som bestemmer ehm... ja og det er vel litt fordi at da ehm... mange av dem er hvert fall sånn at de klarer ikke å finne seg noe å lese de må ha noe konkret mens noen andre igjen kunne sikkert ha klart det altså eh... men jeg har egentlig aldri tenkt over det (ler) at de kunne valgt det selv

### **Føler du selv at du har nok tid i undervisningshverdagen til å jobbe med ulike tekster? Hvorfor / hvorfor ikke? OG Hvis du skulle prioritert mer av tiden til å jobbe med tekster, hvordan ville du gjort det? Hvorfor?**

Lærer 1: Ehm... mer av tiden min til å jobbe med tekster ja... jeg ville kanskje jeg føler kanskje at vi leser litt lite eh... og jeg føler at vi skal gjennom så mye så vi får liksom ikke satt av nok tid til alt vi skulle ha gjort ehm... ja også kunne jeg ønska at vi hadde hatt mer tid til den der prosessskrivningen da eh... at de skriver også får de veiledning også retter de opp på det igjen også men jeg kjenner på meg selv at det er kjempevanskelig fordi at de gidder ikke de skjønner ikke meningen med det det er sånn der «ja nå er jeg ferdig!» og når de ser seg ferdig selv om jeg har sagt på forhånd at sånn her skal vi gjøre det så er de ferdig de å få de da til å jobbe på nytt med den teksten det er helt grusomt egentlig fordi at de blir så sure eh... så jeg kunne ønske men jeg vet ikke hvordan vi kunne gjort det (ler litt) men jeg kunne tenkt meg å bruke mer tid på sånne ting da eh... for jeg tror det er det de lærer av for hvis vi retter teksten etter at de er ferdig så bryr de seg jo ikke også er de jo mest opptatt av å bli ferdig... ja...

**Tenker du at samtale er viktig i undervisning?**

Lærer 1: Eh... ja det tenker jeg jo egentlig ehm... for det handler jo litt om det der muntlige språket til barna også da eh... de, de, vi snakker jo mindre og mindre på en måte alt går jo sånn i chat og sånn og du ser, du merker på ungene som er vant til å snakke hjemme er vant til å snakke rundt middagsbordet vant til å snakke med andre og de som er mest vant til å bruke tiden sin på pc eller nettbrett og sånn ehm... ja... så jeg tenker at det kanskje blir mer og mer viktig også enn hva det allerede er

**På hvilke måter jobber du med samtale i undervisningen? Hvorfor?**

Lærer 1: Hm... ja det går jo kanskje litt på det med samme som jeg sa i stad med førsamtale på se på bilder eh... ja snakke om teksten og sånn da også det med å snakke om etterpå hva var det vi fikk med oss eh... ja... kanskje det? Også snakker vi jo ellers om temaet også det trenger jo liksom ikke å være om en bestemt tekst men altså sånn ja når vi starter på et nytt tema for eksempel og... ja...

**Bruker du samtale rundt en lest tekst? I så fall, hvilke spørsmål stiller du elevene?****Eksempel.**

Lærer 1: Eh... ja... jeg tar jo ofte spørsmålene fra boka men det er jo ofte spørsmål som «hva ser vi her?» eh... «hva kan vi finne ut av å lese overskriften?», «hva tror vi teksten handler om?» eh... når vi har lest da «hva handlet teksten om?» også «var det noen vanskelige ord?» altså det kan vi jo ta underveis også da etter et avsnitt for eksempel ehm... ja «hva likte dere best?» ja...

*Vedlegg 23: Intervju, Lærer 2*

## Transkribering av intervju med lærere

### Lærer 2

#### **Hvilke fag underviser du i?**

Lærer 2: De aller fleste men i år underviser jeg i matte, kunst og håndverk, kroppsøving og spesialundervisning

#### **Hvilke fag har du utdanning i?**

Lærer 2: Ja det er ganske mange det også norsk, matte, KRLE, naturfag, samfunnsfag, kroppsøving, og kunst og håndverk og spesialpedagogikk

#### **Hvor mange år har du arbeidet som lærer?**

Lærer 2: Nå spør du vanskelig... ehm... snart femten år

#### **Hvor mange år har du undervist i de ulike fagene?**

Lærer 2: Kan vel bare si stort sett det samme da... ja...

#### **Leser du mye litteratur på fritiden din? Hvorfor / hvorfor ikke?**

Lærer 2: ja.. ja! Fordi jeg synes det er interessant og givende å leve seg inn i en bok

Meg: Hvilken type litteratur liker du å lese da?

Lærer 2: Jeg leser for det meste krimlitteratur

#### **Hva er en tekst? Beskriv.**

Lærer 2: En tekst det kan være så mye (ler) tekstbegrepet har forandret seg ganske mye de siste årene sånn at en tekst er jo en samling av noen som vil si noe det kan å være en video tenker nå jeg at en tekst kan være... mm... opptatt av digitale tekster og skriftlige tekster og... ja...

#### **Hvordan arbeider du generelt med tekst i klasserommet? Hvorfor? Hva vil du oppnå med dette arbeidet?**

Lærer 2: Nå arbeider jo ikke jeg så innmari mye med tekst i klasserommet i de fagene jeg har i år men tidligere har jeg jobbet mye med det å lese tekst og bli glad i å lese tekster at du vil at ungene skal få gode leseopplevelser... det er jo litt svar på det neste spørsmålet også kanskje... Gode leseopplevelser blir gode lesere og ja... å kunne ha et fristed... mm...

**Bruker du lærebok i norskundervisningen?**

Lærer 2: Jeg har gjort det når jeg har undervist i norsk men eh... særdeles lite og kun som veiledende jeg har hentet mye fra Lesesenteret og Skrivesenteret og mye opplegg fra andre bøker

Meg: Hvilken lærebok har du brukt?

Lærer 2: De siste årene har jeg brukt Salto, også brukte vi tidligere fra samme forlag som het Agora

**Hvordan jobber du med og bruker tekstene fra læreboken? Hvorfor gjør du det slik?**

Lærer 2: Når jeg brukte lærebok de siste lærebøkene vi har hatt har jo vært oppdatert så da har vi hentet bøker fra biblioteket i tillegg når det har vært tekstutdrag og lest litt mer fra tekstene også har vi jobbet litt med det med førforståelse og sånne ting og litt etterarbeid men det varierer av og til leser du teksten bare for å lese den også ikke nødvendigvis gå så djupt inni den

Meg: Hvorfor gjør du det slik?

Lærer 2: Det var jo egentlig et innmari godt spørsmål det med å hente inn annen litteratur for eksempel fra samme forfatter da og sånn det er jo for at de skal bli interessert i dem og når vi av og til bare leser gjennom den så er det mer bare for å lese gjennom den ja

**Bruker du annet materiale / litteratur / (lese)program enn lærebok i undervisningen?**

Lærer 2: Ja vi har jo brukt mye biblioteket og mye litteratur derifra fra noen samtidsforfattere som ungene er glad i som ikke jeg nødvendigvis er så glad i (ler) men det fungerer jo og i forhold til leseprogram så har vi jo brukt sånne lesetekniske program som Relemo, Tempolex og Aski Raski

Meg: Hvordan fungerer dem? Vil du si litt om det?

Lærer 2: Ja varierende etter hvilken type elev det er for de lesesvake fungerer det jo ganske godt men for de lesesterke blir et mer et ork

Meg: Hva øver du på i slike program?

Lærer 2: Alt fra det å... ehm... lesehastighet og leseferdighet altså da tenker vi på sånn fonem og grafem altså forbindelser... mm...

**Hvordan velger du ut tekster som dere skal jobbe med? Hvorfor?**

Lærer 2: Eh... Det er jo litt vanskelig... eheh... Av og til ut i fra erfaringer som andre har gjort andre lærere har jobbet med en tekst og da kan vi jobbe videre med den fordi de har gode erfaringer med den eh... også kan det være tekst i boka og du velger jo også bort noen man velger bort noen som kanskje ikke er aktuell for den elevgruppen du har har du gutter som bare er interessert i fotball så er det ikke sikkert du velger den om dans

**Får elevene selv velge tekster som de skal lese? Hvordan / hvorfor?**

Lærer 2: Ja vi har jo hatt en del sånn leseprosjekt og da har de jo lest eller valgt stort sett selv eh... med litt veiledning for de som aldri finner noe å lese bruker biblioteket mye

**Føler du selv at du har nok tid i undervisningshverdagen til å jobbe med ulike tekster? Hvorfor / hvorfor ikke?**

Lærer 2: Nei gjør ikke det på grunn av at elevene mangler mye elementært i forhold til norskfaget så man må bruke mye tid på å lære inn rettskriving og tekstopppbygging og sånne ting eh... at du ikke får jobbet så mye med å lese ulike tekster kanskje

**Hvis du skulle prioritert mer av tiden til å jobbe med tekster, hvordan ville du gjort det? Hvorfor?**

Lærer 2: Ja da måtte vi ha tatt bort noe da, da måtte vi prioritert bort noen områder og det er jeg litt usikker på hva jeg skulle valgt bort da det går jo an å jobbe med det i perioder da at det periodiseres og at man jobber med tekst en periode og rettskriving i en annen periode

Meg: Hvordan ville du gjort det da hvis at du skulle arbeidet med tekst på en annen måte?

Lærer 2: Si det... Da måtte jo elevene vært mer involvert kanskje i utvelgelsen av tekster og sånne ting og gått grundig inn i det kanskje skrevet litt om det laget en framvisning eller ja...

**Tenker du at samtale er viktig i undervisning?**

Lærer 2: Ja veldig viktig det har jo med sosialisering å gjøre også og det med at vi lærer jo gjennom å snakke og spesielt de som har annet språk ja... mm...

**På hvilke måter jobber du med samtale i undervisningen? Hvorfor?**

Lærer 2: Jobber jo en del med det med førforståelse og da går det mye på samtale ikke sant du snakker om begrep det er jo veldig viktig og det er jo fordi alle skal ha forutsetning til å forstå teksten... mm...

Meg: Er det andre måter du bruker det på?

Lærer 2: Ja altså vi bruker jo samtale hele tiden når vi snakker med dem om dagligdagse ting og i alle fag og i friminuttene og ja... mm...

**Bruker du samtale rundt en lest tekst? I så fall, hvilke spørsmål stiller du elevene?**

**Eksempel.**

Lærer 2: Ja det er jo litt interessant fordi det er jo godt å... det er enklest å stille sånne finne-spørsmål når du finner dem rett i teksten men det er jo fryktelig enkelt og det er liksom spørsmål de kan tenke selv jeg er litt opptatt av å spørre dem det er litt vanskelig og da kan du spør liksom «hva tror du skjer med bjørnen i den historien her etterpå?»... ja... mm...