

BACHELOROPPGÅVE

Skjønnlitteratur

Kva erfaringar har lærarar på mellomtrinnet med bruk av skjønnlitteratur som innfallsvinkel på vanskelege tema?

av

118 Siri Kristiansen

Fiction

What experiences do teachers focusing on students in grade 5-7 have with the use of fiction as an approach to difficult subjects?

Bacheloroppgåve i grunnskulelærarutdanning 5-10.

Emnekode: PE379

Mai 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skjønnlitteratur) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

Kandidatnummer 118 – Siri Kristiansen

JA X NEI__

Innhald

1.0. Innleiing og problemstilling	5
1.1. Innleiing om tema.....	5
1.2. Bakgrunn for val av tema	5
1.3. Konkretisering av problemstilling.....	5
2.0. Teori knytt til bruk av skjønnlitteratur	6
2.1. Kva seier læreplanen?	6
2.2. Utviklinga av barnelitteraturen	7
2.3. Temaet mobbing i barnelitteratur.....	7
2.4. Frå fiksjon til den verkelege verda	9
2.5. Læraren som litteraturformidlar	10
2.6. Danning og identitet i norskfaget.....	10
3.0. Metode	11
3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode.....	12
3.2. Val av metode – kvalitativt intervju	12
3.3. Utval av informantar	13
3.4. Reliabilitet og validitet.....	13
3.5. Etske omsyn.....	14
3.6. Gjennomføring av intervju	14
3.7. Analyse av data.....	14
3.8. Feilkjelder	14
4.0. Resultat og drøfting.....	15
4.1. Bruken av skjønnlitteratur.....	15
4.2. Utval av litteraturen	16
4.3. Arbeid med litteratur i etterlesefasen.....	16
4.4. Danning og identifikasjon i litteratur.....	17
4.5. Skjønnlitteratur som innfallsvinkel til vanskelege tema	18
4.6. Skjønnlitteratur og mobbing	19
4.7. Litteraturlæraren.....	19
5.0. Avslutning	20
5.1. Konklusjon	20
5.2. Erfaringar	21
6.0. Litteraturliste.....	22
7.0. Vedlegg.....	25

7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide	25
7.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv om førespurnad i forskingsprosjekt	27

1.0. Innleiing og problemstilling

1.1. Innleiing om tema

Under lesing som grunnleggande ferdigheit i læreplanen i norsk, står det at elevane skal engasjere seg i tekstar som skal gje dei innsikt i andre menneske sine tankar og opplevingar (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Vidare står det at elevane skal utvikle lesinga ved å kunne tolke, reflektere og forstå stadig meir utfordrande tekstar. Elevane skal lese både sakprosa og skjønnlitteratur, med ulike føremål. I livet opplever ein både oppturar og nedturar, noko som ein finn att i skjønnlitterære tekstar. Elevane kan utvikle forståing for og innsikt i hendingar gjennom å lese litteratur (Skardhamar, 2011:71). Slik kan elevane få kunnskap og forståing, og blir i betre stand til å reflektere over det som skjer i verda. Dette er viktig for å forberede elevane på vidare samfunnsliv, som læreplanen i norsk presenterer som eit mål.

1.2. Bakgrunn for val av tema

Skjønnlitteratur har for min del vore ein arena der eg har fått levd meg inn i forteljingar og episodar, og som i ettertid har fått meg til å reflektere over eige liv. Hadde det ikkje vore for stor oppmoding på barneskulen om å lese, er eg usikker på om forholdet mitt til litteratur hadde vore like sterkt. I skulen er lesing ein sjølvsgatt aktivitet for språkutviklinga, og difor blir forteljingar og bøker viktige (Birkeland og Mjør, 2012:163). Frå eigen skulepraksis opplever eg at bøker og tekstar som blir lesne i skulen ikkje er tilfeldig valde ut. Tema og innhald i tekstane er ofte nært og realistisk. I løpet av utdanninga mi har vi analysert og diskutert bøker som tar opp vanskelege tema. Biletboka «Sinna mann» av Dahle og Nyhus (2009) gjorde særleg sterkt inntrykk på meg. Eg fekk auge opp for ein «annleis» type litteratur, og slik vaks ideen til denne bacheloroppgåva fram. Eg bestemte meg for å ha fokus på mobbing, fordi ein stadig høyrer og les om mobbesaker i skulen. Tenkte det ville vere interessant å sjå korleis lærarar arbeider mot dette, og om skjønnlitteratur er ein innfallsvinkel norsklærarar nyttar seg av når dei diskuterer ulike, krevjande tema med elevane.

1.3. Konkretisering av problemstilling

I denne oppgåva var målet mitt å finne ut kva erfaringar norsklærarar på mellomtrinnet har med bruk av skjønnlitteratur som hjelp til å ta opp og drøfte vanskelege tema.

«Kva erfaringar har lærarar på mellomtrinnet med bruk av skjønnlitteratur som innfallsvinkel på vanskelege tema?»

For å avgrense «vanskelege tema» har eg i denne forskinga valt å ha mest fokus på arbeid med skjønnlitteratur inn mot mobbing. Eg vil også kome inn på korleis lærarane arbeider generelt med skjønnlitteratur, og kva erfaringar dei har. Dette er fordi eg ynskjer å få meir kunnskap om kva

lærarane legg vekt på når dei arbeider med litteratur. Som framtidig lærar ser eg på dette som viktig, særleg i og med at arbeid mot mobbing står svært sentralt i skulekvardagen. I denne teksten vil eg bruke ordet litteratur synonymt med skjønnlitteratur.

2.0. Teori knytt til bruk av skjønnlitteratur

2.1. Kva seier læreplanen?

Læreplanen i norsk er det viktigaste styringsdokumentet for norsklærarar. Læraren må ha forståing og kunnskap om innhaldet i planane, og setje måla ut i praksis (Eide, 2013:59). Det har skjedd store endringar frå den opphavlege norskplanen i 2006 og fram til den reviderte norskplanen som vart tatt i bruk 1.august 2013. Eide (2013) skriv i «Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying» om nokre av endringane. Eit hovudtrekk han trekkjer fram er at skjønnlitteratur og sakprosa no står likestilt (Eide, 2013:61). Dette kan sjåast i samanheng med det nye omgrepet «tekst». Det står ikkje lenger eksplisitt om det skal lesast skjønnlitteratur eller sakprosa, men «tekstar» Dette gjev læraren friare tøyler for val av tekst i norskundervisninga.

I kompetansemåla etter 7.klasse står det lite om kva skjønnlitterære tekstar elevane skal lese. Det er einaste under hovudpunktet «Språk, kultur og litteratur» eg finn eksplisitt bruk av omgrepet litteratur. Der står det at elevane skal kunne «presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur...» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I kompetansemåla for fleire trinn blir også ordet refleksjon nemnd, eit omgrep mange vil kunne knyte til skjønnlitteratur. Likevel står det ikkje kva type tekst det skal reflekterast over, noko som syner at læraren vel teksttype. Eide meiner at læreplanen inneheld omgrep som bør avklarast, slik at det blir ei felles forståing av plan og innhald blant norsklærarar (Eide,2013:62). Ei løysing for å betre klargjere kva tekstar elevane skal lese, kan vere å lage ei liste der det står kva skjønnlitterære tekstar elevane skal kjenne til, meiner Eide (2013:63). Ein friare læreplan kan føre til at elevane går ut av grunnskulen med nokså ulik erfaring i norskfaget, og innan skjønnlitteratur.

Norskfaget skal som nemnd tidlegare gje rom for både refleksjon og oppleving, der elevane skal lære å stå fram med egne tankar og vurderingar. Eit av kompetansemåla i læreplanen for norsk etter 7.trinn fortel at elevane skal forstå korleis språk kan uttrykkje og skape haldningar (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Å skape haldningar vil seie å lære opp elevane til korleis dei skal stille seg til ei sak, til dømes mobbing. I føremålet med faget står det at elevane gjennom litteraturen skal utvikle evna til kritisk tenking, og at norskfaget skal vere ein arena der elevane kan få «..ytte seg, bli hørt og få svar.» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Slik eg ser det kan ein seie at læreplanen i norsk

beskriv viktige moment som kan nyttast i litteraturarbeid knytt til mobbing, fordi det kan knytast til haldningsarbeid.

2.2. Utviklinga av barnelitteraturen

Barnebøker har i lang tid hatt ei sentral rolle i barn sitt liv, men det var ikkje før på 1800-talet at bøker i Europa vart retta direkte mot barn. Det gjorde til at ein fekk fleire barnebokforfattarar og større utval i litteratur for barn. Frå starten av 1800-talet og heilt fram til etterkrigstida var barnelitteraturen prega av det lærande, underhaldande og oppdragande (Birkeland, Risa og Vold, 2005:19). Bøkene hadde ei tydeleg «vaksenstemme», som skulle styre den unge lesaren i riktig retning. Fyrst kring 1970 fekk barnelitteraturen eit nytt preg. Då kom ein ny epoke der litteraturen sette problem under debatt, og tekstane oppmoda lesarane til sjølvstendig refleksjon (Birkeland et al., 2005:328). Den oppdragande rolla var på veg bort. Realistisk og fantastisk dikting har sidan prega den norske barnelitteraturen.

I moderne tid kan tendensen vise meir ei terapeutisk side ved lesinga. Etter 1970-talet har det vore diskusjonar om barn og unge har godt av å lese litteratur som formidlar vanskelege tema, ein debatt som etter mi meining er like aktuell i dag. Argumenta mot problemlitteratur er at barn skal skånast for det som er vanskeleg (Birkeland og Mjør, 2012:155). Nokre tekstar blir sagt å rette seg meir mot den vaksne lesaren, enn barnet. Mange meiner dette er uheldig for barnelitteraturen. På den andre sida blir det sagt at denne type litteratur kan vere «døropnar» for samtalar rundt krevjande emne (Birkeland og Mjør, 2012:156). I skulesamanheng kan den litterære samtalen her bli eit nøkkelord. Gjennom samtalen kan læraren hjelpe elevane til å setje ord på det som er vanskeleg. Om grensesetjing i barnelitteraturen har Kristin Ørjasæter uttalt: «Litteraturen har ikkje til oppgåve å verne barn mot livet. Det er oppgåva til foreldra.» (ref. i Birkeland og Mjør, 2012:160). Også forfattaren Ragnar Hovland er usikker på om det ligg ei grense for kva litteraturen kan ta opp. Han meiner at spørsmålet ikkje ligg i kva ein kan skrive om, men korleis det vert skrive. I avhandlinga til Åse Marie Ommundsen blir det også sett spørsmålsteikn til kvar grensa mellom barne- og vaksenlitteratur går. Konklusjonen hennar er at det fins ei grense i barnelitteraturen, dersom det skal vere litteratur for barn. Eit fellestrekk for Ørjasæter, Hovland og Ommundsen er at dei meiner grensa for barnelitteratur ligg i den litterære kvaliteten i bøkene. Ein skal ikkje setje ei grense for innhald, men kvalitet (Birkeland og Mjør, 2012:160).

2.3. Temaet mobbing i barnelitteratur

Litteraturen kan gje oss innsikt i mange tema, blant anna mobbing, uvennskap og død. I norske skular er ein opptatt av mobbeproblematikk, eit tema som skjønnlitterære bøker for barn og unge ofte tar opp. Kvar dag vaknar nesten 60 000 barn og unge opp med redselen for å bli mobba (Roland,

2007:27). Dette er høge tal. Mobbinga i skulen må ta slutt, og ein må finne tiltak som fungerer. Erling Roland skriv at førebygginga av mobbing ligg i to ledd: klasseleiing og mobbefokuserte tiltak (Roland, 2007:103). Under sistnemnde punkt trekkjer han fram litteratur som innfallsvinkel. Roland meiner tekstar kan skape innleving og forståing, samstundes som dei kan formidle moralske kodar og verdiar. For alle alderstrinn fins det mykje god litteratur som kan vere med på å skape innleving og forståing til mobbing. Tekstane som blir lese kan ta opp mobbing direkte og indirekte. Roland (2007:105) meiner bruk av litteratur kan vere ein del av den kognitive treninga, og vidare modellar for haldningar.

Ser ein på internasjonal forskning blir det engelske ordet «bibliotherapy» brukt i stor grad når det handlar om litteratur som innfallsvinkel, til dømes til eit mobbetema. Biblioterapi blir på norsk forklart som «utvalgt lesning som middel til å bedre den mentale helsen» (Gundersen, 2009). Å lese litteratur kan altså vere meir enn lesestimulering. Det kan ha ein helsebringande effekt på psyken vår. Ein av dei som har forska på den biblioterapeutiske innfallsvinkelen er Danielle F. Lowe (2009). Ho skriv at barnelitteraturen dei siste åra har endra innhald, då det i dag er meir utval og større fokus på bøker som handlar om skilsmisse, død og mobbing (Lowe, 2009:1). I eiga undervisning opplevde ho at bøker kunne byggje ei bru mellom litteratur og kjensler. Lowe meiner at forteljingar kan vere eit pedagogisk verktøy på den måten at lesaren kan bearbeide eigne problem ved å lese om fiktive personar. Å lese bøker som omhandlar mobbing gjev lesaren moglegheit til å sjå løysingar, og takle det emosjonelle spekteret (Lowe, 2009:8). I konklusjonen skriv ho at bøker med vanskelege tema kan hjelpe barn til å få større forståing av verda, og føle forståing for andre som har det tøft. Læraren har eit ansvar for å lære barna å tenkje problemløysande og sjå moglegheit, og der kan biblioterapi komme inn som eit verktøy (Lowe, 2009:12,13).

Også i artikkelen til Flanagan et al. (2013) blir biblioterapi beskrive som eit terapeutisk verktøy. Dei meiner litteratur kan nyttast for å lære om mestringsstrategiar når det gjeld kjensler og mobbesituasjonar. Elevane kan gjennom litteratur lære om tøffe utfordringar frå eit anna barn sitt perspektiv (Flanagan, et al., 2013:694). I litteratur møter ein gjerne personar ein kan identifisere seg med, og dermed leve seg inn i ulike rollar. Bøker er lett tilgjengelege, og kan vere eit nyttig verktøy å bruke som modellering når det gjeld meistring. I artikkelen kjem det fram gjennom forskning at biblioterapi dei siste åra har synt seg å ha svært positiv effekt (Heath et al., 2005; Jack & Ronan, 2008, ref. i Flanagan et al. 2013:695).

Det er lite forskning innan biblioterapi i Noreg. I 2008 gjennomførte Kamplid og Wilhelmsen ei studie med ein 5. og 6.klasse. Dei ville sjå om lesing av skjønnlitteratur med temaet mobbing kunne ha innverknad på forståinga og empatien til elevane, samt førebygge og stoppe mobbing (Kamplid og

Wilhelmsen, 2008:5). I dette leseprosjektet brukte dei ei skjønnlitterær bok kombinert med mobbetema. Saman med dei to klassane på mellomtrinnet las dei «Den gamle anorakken» av Herolv Karstein. I etterkant av lesinga hadde Kamplid og Wilhelmsen samtalar med begge klassane. For dei verka det som at leseprosjektet gjorde det lettare for elevane å seie ifrå om ein blir mobba (Kamplid og Wilhelmsen, 2008:12). Litteratur kan gje avstand til vanskelege tema, samstundes som elevane kan sjå parallellar til eigen kvardag og situasjon (Kamplid og Wilhelmsen, 2008:19). Det kan vere nyttig å snakke om teksten i ettertid, for å utvide elevane sitt medvit og auke forståinga deira.

Forskinga viser altså positive effektar av biblioterapi. Litteraturen har fått nytt innhald, og kan gje meir enn lesaroppleving og lesestimuli. Penne (2001:198) skriv at barne- og ungdomslitteraturen dei siste åra har gått frå å vere didaktisk retta til terapeutisk retta. Med terapeutisk meiner ho lesnad som har det individuelle barnet sine kjensler i fokus, med mål om at barnet skal få det betre med seg sjølv (Penne, 2001:198). Forskinga til Flanagan et al. (2013), Lowe (2009) og Kamplid og Wilhelmsen (2008) ser ut til å stemme med Penne sitt utsegn. Lesing som terapeutisk verktøy har blitt meir aktuelt dei siste åra og kanskje i større grad internasjonalt. Skjønnlitteratur kan ha eit djupare innhald og bruksområde i skulen enn mange er klar over.

2.4. Frå fiksjon til den verkelege verda

Samanlikna med sakprosa kan ein seie at skjønnlitteratur har eit anna tilhøve til røyndommen. Skjønnlitteraturen «framstiller noe som kunne skjedd», men som ikkje nødvendigvis skjer i røyndommen (Aristoteles, 1997:42, ref. i Skardhamar, 2009:16). På 1990-talet byrja litteraturforskarar og litteraturlærarar å stille seg spørsmål om samanhengen mellom litteratur og etikk. Ein av dei som har engasjert seg i denne tematikken er filosof og litteraturteoretikar Martha C. Nussbaum. Gjennom litteratur kan lesaren oppleve ei hending som han lever seg inn i og reflekterer over, så ut frå det gjere moralske val (Nussbaum, ref. i Skardhamar, 2011:57). Ein kan seie at ein omset moralske reglar frå litteratur til praksis. Også litteraturforskaren Klaus P. Mortensen skriv om koplinga mellom fiksjonen i litteraturen og røyndommen. Han meiner at fiksjonen er ein måte å sjå røyndommen på avstand (Mortensen 2009:9, ref. i Skardhamar, 2011:59). Dette kan seiast å ha nytteverdi i mobbesituasjonar, då ein kan trekkje trådar mellom fiksjonen og elevane sine liv, og gjere at det kan bli lettare å prate om det.

Sylvi Penne (2001:223) skriv at tolkinga i litteraturen har nær samheng med å tolke våre eigne liv. Skulen og norskundervisninga må hjelpe elevane å bruke tolkingsverktøyet, noko som krev arbeid og refleksjon rundt teksten. Det er viktig for barn å sjå samanhengen mellom fiksjon og røyndom, samstundes som elevane skal bevare auga for fiksjonen (Penne,2001:223). I artikkelen til Flanagan et al. (2013:699) skriv dei om korleis fiksjonen i ei bok kan gjere det lettare å snakke om mobbing, enn

ved å beskrive egne opplevingar. Dei meiner litteraturen kan lære barna noko gjennom ei historie. Ein kan setje søkelys på problem ved å snakke indirekte om det, gjennom fiktive forteljingar.

2.5. Læraren som litteraturformidlar

Ein må lese mykje for å bli ein god lesar, blir det ofte sagt. Mange norsklærarar på mellomtrinnet føler ofte eit stort ansvar for lesinga, då det tradisjonelt sett har vore dei som har hatt ansvar for lesestimuleringa (Kulbrandstad, 2003:180). I årevis har dei fleste elevar hatt ei skjønnlitterær bok i hylla si, men skjønnlitteratur er ikkje like interessant for alle elevar, og der trekkjer Skardhamar (2005:46) parallellar til lesestimulering. Dersom barn og unge skal tykkje om skjønnlitteratur, meiner ho at det krev lesestimulering, som igjen fører til leselyst (Skardhamar, 2005:46).

Læraren har eit stort ansvar når det gjeld å velje ut litteratur på vegne av barn (Birkeland og Mjør, 2012:152). For å skape leselest er det viktig at bøkene er tilpassa lesaren. Leselyst kan og smitte dersom læraren fortel om sine lesaropplevingar med ekte engasjement og begeistring (Skardhamar, 2005:19). Litteraturlæraren må i tillegg til tekstkompetanse kunne leggje litteraturen fram på ein meningsfull måte for elevane (Hennig, 2010:21). Dette kan føre til lesestimuli og motivasjon. Eide skriv i sin artikkel at læraren må ha fokus på tekstar med allmenne verdiar, sjangrar eller kulturelle konflikter, i staden for tekstmengd (Eide, 2013:62). Dette kan koplast til mobbing, fordi elevane kan lære om eit samfunnsaktuelt tema som kan gje dei innsikt i andre sine situasjonar. Kor vidt lærarar arbeider med litteraturen i etterlesefasen vil avhenge av ulike faktorar. Mange lærarar vel stundom droppe bearbeidinga av litteraturen fordi dei er redde for å øydeleggje leseopplevingane til elevane. Skardhamar (2011:15) skriv at den mest nytta forma for etterarbeid av skjønnlitteratur er bokmeldingar.

For å skape refleksjon i etterlesefasen er det viktig at læraren samtalar om teksten. Då kan elevane få tenke gjennom leseerfaringa si (Hennig, 2010:175). Den litterære samtalen er ein tilnæringsmåte til litteraturen, med mål om å oppnå positive erfaringar med lesing (Birkeland og Mjør, 2012:165). Gjennom samtalen vil ein engasjere elevane, skape respekt og refleksjon. Samtalen kan også skape forståing for andre sine situasjonar, og gje elevane emosjonell trening (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette betyr at lesing av vanskelege tema kan knytast til norskundervisninga, fordi elevane kan reflektere over kva som er rett og gale. Emosjonell trening vil kunne hjelpe elevane å ta riktige val i vanskelege situasjonar. Å plukke ut passende litteratur inneber at læraren har kunnskap, erfaring og engasjement – noko som kan seiast å vere grunnleggjande for alle lærarar, uansett fag og årssteg.

2.6. Danning og identitet i norskfaget

Formålet med norskfaget blir i læreplanen beskrive slik «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Faget skal bidra til meir enn fagleg utvikling. I eit danningperspektiv skal nemleg barn utvikle seg som menneske gjennom litteratur (Birkeland og Mjør, 2012:164). Skjønnlitteratur har den føremona i skulen at den kan vere med på vegen mot å bli eit samfunnsklart menneske, og den kan ta opp tema som kan bli aktuelle for menneske seinare i livet. Dette meiner Skaftun (2009:17) kan vere ein verdifullt dersom ein tenkjer på skulen sitt langsiktige danningsmål.

Tjeldvoll (2009) beskriv danning som «forming av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning». Norskfaget kan altså seiast å ha ei oppdragande rolle, som skal utvikle elevane til samfunnsborgarar. For eit dannande norskfag meiner Aase at lærestoffet og arbeidsmåtene må vere verdifulle, med lærestoff som utfordrar og rører ved dei. Det blir viktig å gje elevane høve til å reflektere rundt egne tankar, og andre sine ytringar (Aase, 2005:69). Teksten kjem inn som eit viktig moment, då den kan nyttast til meir enn individuell lesnad. Ein tekst kan skape mogelegheit for ei oppleving (Aase, 2005:78). Det kan skape rom for å dele tankar og refleksjon rundt eit tema.

At danning og litteratur heng saman meiner også litteraturforskaren Klaus P. Mortensen og litteraturpedagogen Bodil Kampp. Kampp meiner litteraturen presenterer eit tilhøve til livet, der lesaren gjennom tekstar kan byggje identitet og sjølvforståing (Kampp,1998:10, ref. i Skardhamar, 2011:60). Undervisning i litteratur blir derfor ein del av danningprosessen hjå elevane. Mortensen (ref. i Skardhamar, 2011:60) meiner litteraturundervisning har med danning å gjere fordi den skapar medvit og refleksjon.

Identitet blir også nemnd i læreplanen i norsk. Identitet handlar om sjølvoppfatning eller sjølvbilete, og skapar deg til den du er (Identitet, 2015). Gjennom samhandling og dialog med andre blir identitet skapt (Taylor, 1999, ref. i Penne, 2001:11). Penne skriv at identitetsutvikling i norskfaget kan henge tett saman med forteljingar, også kalla den narrative identiteten. Gjennom forteljingane blir kulturen modell for identitet og tankemønster, der vi kan danne eit bilete oss sjøve og vår plass i verda. Som menneske prøver ein å forstå den verkelege vera, og der meiner Penne forteljingar frå andre kan hjelpe oss (Penne, 2001:36).

3.0. Metode

Når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt krev det ein form for metode. Metode er eit verktøy i forskning som blir brukt for å hente inn, organisere og tolke informasjon (Larsen, 2007:17). Ein kan også seie at metode er ein «framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (Grønmo, 2004:27). Kva type metode ein vel er avhengig av kva du vil med forskinga. I hovudsak skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode i samfunnsvitskapleg forskning (Dalland, 2007:80). Dersom dataa er målbare og

gjev tal som resultat kallar vi dei for kvantitative. Kvalitative data har på den andre sida fokus på meining og innhald, og er ikkje talfesta (Larsen, 2007:21,22).

3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode

Ein finn både føremoner og ulemper ved å bruke dei to hovudtilnærmingane. Ein føremon med kvalitativ metode er at ein som forskar kan få ein større heilskapsforståing ved å gå i djupna på eit tema (Larsen, 2007:26). Ein kan også møte respondenten personleg, noko som vil gjere det mogeleg for intervjuaren å stille oppfølgingsspørsmål som kan gje ei djupare forståing i det som blir forska på. Ulemper kan vere at det tek lenger tid å behandle dataa i etterkant, kontra eit spørjeskjema (Larsen, 2007:26). Eit anna faremoment er at respondenten ikkje svarar slik han ville gjort dersom han var anonym. Det kan då oppstå intervju effekt, som betyr at intervjuaren eller metoden kan påverke resultatata i intervjuet. Respondenten svarar gjerne det han trur du som intervjuar vil høyre, i staden for å seie kva han eigentleg meiner (Larsen, 2007:27).

Kvantitativ metode kan vere meir tidsparande fordi ein kan sende skjema til informantane. Ein kan bruke datamaskin til å analysere tala frå funna, også tidsparande. Ei føremon er også at respondentane er anonyme, noko som kan sikre ærlegare svar (Larsen, 2007:25). Ved at ein spør ei stor gruppe menneske vil ein også få større breidde i undersøkinga. Ei ulempe er at det kan vere utfordrande å sikre god validitet, fordi forskaren ikkje har høve til å utdjupe svara slik som i eit intervju (Larsen, 2007:25).

3.2. Val av metode – kvalitativt intervju

I oppgåva mi brukte eg kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Det er ein fleksibel metode som ofte er nytta, fordi den gjev utfyllande og detaljerte framstillingar av eit fenomen (Christoffersen og Johannessen, 2012:77). Grunnen til at eg valde denne metoden var at eg ville gå i djupna på temaet. Eg ville ha historier, erfaringar og meiningar frå informantane sin kvardag, noko som ikkje let seg måle eller talfeste (Dalland, 2007:82). I kvalitative undersøkingar gjer forskaren eit strategisk utval av informantar. Ein må plukke ut informantar frå den målgruppa som deltek i undersøkinga, som i mitt tilfelle var lærarar. I min utvalsprosess nytta eg kriteriebasert utval. Det vil seie informantar som oppfylte spesielle krav (Christoffersen og Johannessen, 2012:51). Eg hadde tre krav til informantane: 1) jobbar på mellomtrinnet, 2) underviser i norsk, og 3) arbeider på ulike skular, men i same kommune.

Eit kvalitativt intervju kan vere meir eller mindre strukturert. Eg gjennomførte eit semistrukturert intervju. Intervjuguiden med spørsmål og stikkord var utgangspunktet for samtalen, og fungerte som ein rettleiing under intervjuet (Larsen, 2007:83). Samstundes vart det stilt ulike oppfølgingsspørsmål undervegs fordi eg ville ha utdjupe svar. Intervjuguiden min var delt inn i fem bolkar, der kvart

emne var inndelt med hovudspørsmål og underpunkt (vedlegg 1). Dette var emne og spørsmål som hadde relevans til problemstilling mi. Det var viktig at intervjuet føregjekk meir som ein samtale enn ei utspørjing (Christoffersen og Johannessen, 2012:78).

3.3. Utval av informantar

Interessa i forskinga mi låg hjå lærarane, og deira erfaringar med arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Eg ville ha fokus på litteratur og mobbing. For å få meir informasjon og fleire erfaringar hadde eg eit utval på tre informantar. Då ville det vere mogeleg å gjere grundige tolkingar av intervjuet, samstundes som eg fekk breidde i svara. Å ha eit utval frå ulike skular vart gjort med hensikt, då norsk lærarar på same skule ofte samarbeider om litteraturen.

Eg kontakta rektorane på skulane og informerte dei om prosjektet mitt. Etter samtalan sendte eg dei informasjonsskrivet (vedlegg 2). Ei veke før intervjuet fekk informantane tilsendt spørsmåla. Dette gjorde eg fordi eg ville at lærarane skulle reflektere over sin eigen praksis før samtalen. Fordi mange av spørsmåla handla om erfaringar, døme på opplegg og oppgåver følte eg at det var naturleg å sende ut spørsmåla på førehand, slik at lærarane kunne førebu seg litt.

Dei tre informantane har eg valt å kalle L1, L2 og L3. Alle jobbar som norsk lærarar på mellomtrinnet. To av informantane hadde lang erfaring. Den tredje var relativt nyutdanna. Utvalet var ein blanding av begge kjønn.

3.4. Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten syner kor truverdige datamaterialet er (Grønmo, 2004:222). Dersom det er stort samsvar mellom fleire ulike innsamlingar av data om same fenomen, kan vi seie at det er høg reliabilitet (Grønmo, 2004:223). I kvalitative studiar er reliabiliteten meir utfordrande å teste, fordi tolkinga av datainnsamlinga vil vere avhengig av forskarens tolkingar og analysar i den spesielle konteksten der forskinga føregår. I kvantitative undersøkingar vil reliabiliteten dreie seg om målinga (Grønmo, 2004:228).

Validitet refererer til kor gyldig eller relevant noko er (Larsen, 2007:38). Sjølv om reliabiliteten er høg og dataa er truverdige er dei ikkje alltid treffande eller relevante, og då seier vi at det er låg validitet (Grønmo, 2004:231). Dei dataa vi samlar inn må vere relevante for problemstillinga. Det er derfor ofte nyttig å gå fleire rundar gjennom spørsmåla ein skal stille til informantane, slik at ein er sikra at svara er relevante i høve til problemstillinga. I forkant av undersøkinga gjorde eg ein pilotstudie, for å sjå om spørsmåla var forståelege.

3.5. Ethiske omsyn

Som forskar har ein eit etisk og juridisk ansvar (Christoffersen og Johannessen, 2012:41). Ein viktig avklaring før oppstart og gjennomføring av eit forskingsprosjekt er å reflektere over korleis informasjonen ein hentar inn blir brukt. Gjennom heile forskingsprosessen må forskaren handtere moralske og etiske problem med varsomheit. All informasjon forskaren innhentar skal behandlast med konfidensialitet, som betyr at ein ikkje skal offentleggjere personlege data som kan avsløre kven intervjupersonen er (Kvale, 1997:68). I denne forskinga var det gjeve eit informert samtykke, som tyder at informantane deltok av fri vilje, og på førehand fekk informasjon om hovudtrekk og mål i forskinga. I mi forskning har det ikkje vore naudsynt å kontakte personvernombudet for forskning, «Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS», men likevel har eg helde meg til strenge og klare retningslinjer innan forskningsetikk gjennom heile forskingsperioden.

3.6. Gjennomføring av intervju

Alle intervju føregjekk på arbeidsplassen til informantane, med ei førehandsett tidsramme på ca. 45 minutt. Før intervju informerte eg informantane om prosjektet og deltakinga. Kvar informant var kjend med spørsmåla og emna i intervjuguiden. Eg innleia kvart emne med å seie nokre ord om dei ulike bolkane. Eg starta med introduksjonsdelen min som inneheldt generelle bakgrunnsspørsmål, der lærarane fekk snakke om arbeidserfaring og tankar rundt norskfaget. Det var også viktig å unngå å vere leiande eller vise forventningar (Larsen, 2007:87). Samtalane var prega av god flyt, der lærarane for det meste hadde ordet. Etter intervju opna eg for diskusjon og spørsmål. På denne måten fekk eg ein ryddig og tydeleg avrunding på intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012:81). I tillegg til lydopptakar under intervju, noterte eg.

3.7. Analyse av data

I etterkant av intervju transkriberte eg lyden om til tekst. Eg måtte forkorte svara til informantane, det Kvale og Brinkmann (2009:212) kallar ei meningsfortetting. Vidare systematiserte eg spørsmåla og svara i eit analyseskjema, slik at eg kunne sjå kva kvar informant hadde sagt. Det blei her lettare å sjå likskapar og ulikskapar i svara. Vidare plasserte eg svara under ulike kategoriar som eg hadde med i teorien. Eg gjorde ei meiningstolking, der eg gjekk djupare inni i utsegna med ei kritisk tolking (Kvale og Brinkmann, 2009:213). I denne fasen var det naudsynt å plukke ut relevant informasjon, slik at eg ikkje vart sitjande med informasjon som hadde lite relevans til problemstillinga (Larsen, 2007:95). Dette var ein tidkrevjande prosess, men heilt naudsynt for å danne grunnlag for drøfting.

3.8. Feilkjelder

Det er vanskeleg for forskaren å vere heilt nøytral til det som blir forska på, og det er viktig å vere klar over eigen posisjon og korleis det kan prege forskingsarbeidet. Som forskar må ein vere tydeleg på kva som er dataanalyse og kva som er eigne tolkingar når ein legg fram ei undersøking (Tjora,

2012:203). I denne undersøkinga er det vanskeleg å seie om svara eg fekk stemmer overeins med den verkelege meininga til informantane. Når eg la fram tema og spørsmål kan mitt engasjement ha vist seg, og det er difor mogeleg at informantane presenterte seg meir positive for denne innfallsvinkelen enn dei egentleg er (Larsen, 2001:27).

4.0. Resultat og drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg ta utgangspunkt i problemstillinga mi, og presentere kva eg har funne ut i forskinga. Eg vil gjere greie for hovudtrekka som kom fram i intervjuet, og drøfte det opp mot teorien.

4.1. Bruken av skjønnlitteratur

L1 fortel at han ofte brukar skjønnlitteratur i samband med lesetrening. L2 arbeider ofte med lesestrategiar i samband med skjønnlitteratur, medan L3 seier at han helst brukar litteraturen for å diskutere sjangerkjenneteikn. Vidare fortalde to av informantane om leseprosjekt dei nyttar, med fokus på leseglede og lesestimulering. Alle informantane trekkjer også fram litteraturundervisning som ein prosess, der dei prøver å leggje opp til ein førlesefase, lesefase og etterlesefase. Informantane hadde også meiningar om kor vidt skjønnlitteraturen har ein nytteverdi. To av informantane meiner litteraturen er verdifull fordi den kan formidle haldningar som ein kan føre ut i praksis, med mål om å skape gode samfunnsborgarar. Tredje informant meinte litteraturen kunne setje i gang kognitive prosessar hjå elevane, og sa:

«Litteraturen kan setja i gang elevane sine tankeprosessar, om korleis dei skal oppføre seg, kva verdiar dei ynskjer å ha i livet sitt og sånn. Ja, frå forteljing til eigen kvardag. Norskfaget er verkeleg faget der ein kan skape haldningar.».

For mange lærarar heng lesestimulering og skjønnlitteratur tett saman, noko som syner seg i svara informantane gav. Det kan sjåast i samheng med det Kulbranstad (2003:180) skriv om, der norsklærarar på mellomtrinnet føler eit ekstra ansvar for lesetreninga. Dette kan vise at informantane arbeider mykje med skjønnlitteratur for at elevane skal bli betre lesarar. Likevel syner det seg ein stor variasjon i korleis og kvifor dei arbeider med skjønnlitteratur. Dette kan sjåast i tråd med den frie læreplanen Eide (2013:63) trekkjer fram, som seier lite om korleis lærarar skal arbeide med ulike tekstar. Alle informantane meiner at litteraturen har ein nytteverdi fordi den kan formidle haldningar knytt til eigen kvardag. To av informantane meiner også at arbeid med litteratur er ein del av å skape samfunnklare menneske, som viser parallellar med det Utdanningsdirektoratet (2013c) beskriv som formålet med norskfaget. Likevel syns alle informantane at det er vanskeleg å seie eksakt

korleis dei arbeider med litteratur, som kan tyde på at arbeidsmåtar heng saman med kva tekst som blir lese.

4.2. Utval av litteraturen

Alle informantane hentar litterære tekstar frå læreboka, internett og bibliotek. Alle får også tips frå andre i kollegiet. Ein informant fortel at han vel litteratur ut frå kva tema han meiner er viktige å ta opp, og at desse ofte er «problemprega». Vidare fortel han at innhaldet i litteraturen for barn og unge har forandra seg mykje dei siste åra, og seier «No til dags har budskapet i litterære tekstar nesten alltid ein pedagogisk grunntanke». Ein anna informant fortel at «Det er ikkje så viktig kor du hentar teksten frå, det viktigaste er jo at den er bra.». Vidare trekkjer to av informantane fram at dei ser større utfordringar i å velje ut litteratur knytt til vanskelege tema enn andre tema. Dei meiner litteraturutvalet er stort nok, men problemet er at dei får lite hjelp til å finne desse tekstane. Ein informant seier «Eg er jo redd for kvaliteten når eg leitar på eiga hand.». Informanten som har mest erfaring med problemlitteratur meiner at det er den lange praksisen hans som gjer at han veit kva tekstar som kan brukast til diskusjon om til dømes mobbing og sorg.

Ut frå det informantane seier kan det verke som at utveljing av problemlitteratur er vanskeleg fordi ein må gjere mykje «research» sjølv, og at det er utfordrande å finne litteratur som tar opp akkurat det ein vil fokusere på. På den andre sida meiner ein informant at det har blitt meir utval i litteratur knytt til vanskelege tema dei siste åra, det same som Lowe påpeikar i si studie (2009:1). Mine funn kan tyde på at den største utfordringa her er å søke opp dei «riktige» tekstane. Det to av informantane seier kan sjåast i samanheng med det Eide trekkjer fram som ei utfordring, at lærarane har lite rettleiing på kva tekstar som skal lesast. Ei løysing kunne vore ei rettleiande liste med tekstutval (Eide, 2013:63). Det kunne ha ført til at fleire lærarar vart trygge i val av meir krevjande litteratur. Lang erfaring i yrket kan syne seg å ha ein positiv innverknad her.

Ressursane dei nyttar seg av er nokså tradisjonelle, som bibliotek, lærebøker og tips frå kollegiet. I likskap med Ørjasæter, Hovland og Ommundsen (ref. i Birkeland og Mjør, 2012:160) meiner ein informant at kvalitet i innhaldet er hovudfokuset når han vel ut tekstar, mindre viktig blir kvar du hentar teksten frå. Informantane deler alle synspunktet til Birkeland og Mjør (2012:152) om at ein som lærar har stort ansvar for å velje bøker på vegne av barna, noko som krev ansvar for kvalitet. Det er tydeleg at dei er medvitne når dei vel ut litteraturen, men at det er ynskeleg for meir rettleiing i den prosessen.

4.3. Arbeid med litteratur i etterlesefasen

Alle informantane ser på etterlesefasen som svært viktig, og fortel at det er ein fase dei sjeldan utelet. Informantane nyttar ein del skriftleg arbeid i etterlesefasen. Dei fortel alle at elevane ofte

skriv bokmeldingar etter lesinga. To av informantane fortel også at dei nokre gonger lar elevane skrive vidare på forteljinga dei har lese. Ein informant fortel at han ofte gjev skriftlege oppgåver knytt til tekstar i lekse.

Alle informantane fortel også at dei har litterære samtalar i etterlesefasen. To av informantane diskuterer som regel med full klasse, særleg på grunn av rammefaktorane. L1 nyttar som oftast små grupper, men synest det er utfordrande å få alle elevane med i samtalen: «Det vil alltid vere elevar som fell utom i slike samtalar. Difor syns eg at det er viktig å byggje opp samtalan ulikt frå gong til gong, slik at eg til slutt håpar å ha nådd ut til alle.». L2 meiner målet med samtalen er å skape gode lesaropplevingar, noko som krev at læraren brukar god tid i etterlesefasen. Alle er einige om at klare mål for samtalen er viktig dersom den skal ha effekt. L1 og L3 meiner også at tekstar med krevjande emne krev meir etterarbeid.

Skardhamar skriv at den mest nytta arbeidsmåten etter å ha lese litteratur er bokmeldingar, ein tendens ein ser i denne forskinga (Skardhamar, 2011:15). Ein grunn til dette kan vere at læraren føler han klarar å nå ut til fleire elevar når dei får konkrete oppgåver med klare rammer. Slik som Hennig (2010:175) vektlegg, ser alle informantane nytta av litterære samtalar i etterlesefasen. Dei gjennomfører samtalen på ulike måtar, som kan syne samanheng med rammefaktorar. L2 meiner samtalen skal gje gode lesaropplevingar, noko som samsvarar med det Birkeland og Mjør peiker fram som mål med den litterære samtalen (2012:165). Eit fellestrekk hjå informantane er at dei meiner etterlesefasen kan vere tidkrevjande, men viktig. Skardhamar (2011:15) skriv at mange lærarar kuttar bort bearbeidinga av litteraturen, fordi dei er usikre på kor vidt dei skal gripe inn i denne fasen. I denne undersøkinga viser det motsette seg. Ut frå det informantane seier verkar det som etterlesefasen er ein naturleg del av lesinga, og blir meir viktig dersom teksten formidlar vanskelege tema.

4.4. Danning og identifikasjon i litteratur

«Med norsk som danningfag tenkjer eg haldningar og verdiar. Skjønnlitteraturen har jo på ein måte ei oppdragande rolle, fordi den kan skape eit velfungerande, samfunnsklart menneske.», uttalte L2. L1 meinte at danning i norskfaget er viktig for at generasjonar og kulturar skal klara seg saman i samfunnet, og sa vidare: «Danning i norskfaget handlar om refleksjon og haldningar. Litteraturen kan jo syne elevane episodar i livet, som dei kan tenkje over og lære av». L3 meinte at danning førekjem i litteratur då den kan vise rett og gale, og at identitet heng saman med kulturarv, kvifor vi og samfunnet er slik. Då vi snakka om identifikasjon og danning i litteratur nemnde alle informantane omgrepet refleksjon. Dersom det skal oppstå ein danning- og identitetsprosess, må ein reflektere over teksten gjennom ein samtale, meinte alle informantane.

Kor vidt den oppdragande rolla som Birkeland et al. (2005:19) legg fram har forsvunne i litteraturen er meir usikkert, når ein ser på utsegna til L2. Dette kan vise at nokon ser på bodskap i bøker fortsatt som oppdragande og haldningsskapande. Det som syner seg gjeldane er at informantane har fokus på litteratur som ein danningssprosess, der elevane skal utvikle seg som menneske. I likskap med Skaftun (2009:17) ser informantane litteraturen som ein positiv veg til å bli samfunnsklare menneske, fordi den kan ta opp hendingar og tema elevane kan møte på seinare i livet. Svara til informantane samsvarar igjen med det som står skrive som føremålet med norskfaget (Utdanningsdirektoratet 2013c). I likskap med Mortensen (2009) og Kampp (1998) meiner også L1 og L3 at litteraturen kan vere ein danningssprosess, fordi den skapar forståing til seg sjølv og livet. Under intervjuet var det ingen av informantane som utdjupa identitet i litteratur noko særleg, dei knytte det som regel til danningssomgrepet. Dette kan tyde på at dei har større fokus på danning i arbeid med litteratur. Ein anna grunn kan vere at omgrepa for dei er uklare, eller at dei synes identitet og danning heng tett saman.

4.5. Skjønnlitteratur som innfallsvinkel til vanskelege tema

Informantane hadde ulike erfaringar med bruk av litteratur som biblioterpi. L1 hadde nytta innfallsvinkelen mykje. Nyleg hadde ein elev i klassen hans mista far sin, og då las dei ei bok som omhandla det same. Informanten var fyrst skeptisk, men såg det som gull verdt i etterkant, fordi diskusjonen rundt boka kunne knytast til det som hadde hendt. L2 hadde noko mindre erfaring med denne vinklinga, men hadde klare tankar om kvifor det var nyttig:

«Med til dømes sorg så kan det vere godt å ha ein tekst å snakke om, i staden for å seie «Ja, så var det bestefaren din som døde sist veke då». Det kan bli for nært. Med boka eller teksten kan ein heller snakke litt på sida.»

L3 sa at han hadde ikkje nytta skjønnlitteratur for å ta opp vanskelege tema, men såg seg positiv til det. L1 meiner at det viktigaste når ein les om vanskelege tema er at ein har gode relasjonar til elevane, og kjenner dei godt. «Lesing med vanskelege tema skal nyttast fordi ein eller fleire elevar treng det, ikkje berre fordi læraren har lyst», fortel han. Både L1 og L2 meiner bruken av vanskeleg litteratur krev både grundig arbeid både i for- og etterkant av lesinga, gjerne i form av samtalar og oppgåver, der L2 fortel: «Elevane må jo vite korleis dei skal forhalde seg til ein tekst med vanskeleg tema...det må eg hjelpe til med».

Som Birkeland og Mjør (2012:176) skriv er det viktig for elevane å lære korleis dei les og samtalar om ulike tekstar, noko L1 og L2 trekkjer fram som eit viktig moment. Dette kan vise nytta av å arbeide med teksten i etterkant, for å oppnå det du ynskjer. Det kan sjå ut som at L1 deler synspunkt med Lowe (2009:1) på den måten at han har nytta lesinga som eit terapeutisk verkty for å bearbeide

problem, som til dømes ved dødsfall. Både L1 og L2 trekkjer fram bruken av litteratur i samband med sorg, noko som kan vise at dei ser på dette emne som vanskelegast å snakke om.

4.6. Skjønnlitteratur og mobbing

L1 hadde fleire gonger nytta litteratur som omhandla mobbing, ofte i samband med negative episodar frå friminutta. L2 meinte at litteratur som tar opp mobbing kan skape engasjement og formidle riktige verdiar, utan å gje elevane peikefingeren. Han meiner også at det er viktig å gjere noko i etterkant av lesinga, dersom ein vil endre haldningane til elevane i praksis. L3 fortel at han ikkje har bevisst nytta skjønnlitterære tekstar med fokus på mobbing. Likevel trur han elevar som er innblanda i mobbeepisodar kan kjenne ei frigjering når dei kan lese om andre som opplever det same. Både L1 og L2 meiner litteraturen kan gje elevane medvit om si eiga rolle i mobbesituasjonar, gjennom at dei identifiserer seg med karakterane i boka. L2 fortel: «Litteraturen har den fridomen at den kan ta opp kva som helst. Det er positivt. Det ufarleggjer mange tema liksom, som til dømes diskusjonen rundt mobbing.». Vidare grunnjev han dette med at arbeidet rundt tekstar med vanskelege tema må ha klare rammer, slik at litteraturen blir formidla på ein «venleg» måte. Sjølv om informantane var positive til innfallsvinkelen, var dei òg einige om at litteraturen ikkje åleine kan stoppe mobbinga, men vere ei hjelp på vegen.

Det kvar lærar trekte fram som ei positiv side med skjønnlitteratur knytt til mobbing, var måten ein kunne snakka om eit nært problem, samstundes som handlinga og personane er oppdikta. Dette samsvarar med Lowe (2009:1), Flanagan et al. (2013:699) og Kamplid og Wilhelmsen (2008:19) si forskning. Elevane kan leve seg inn i ei fiksjonsverd, samstundes som dei kan ta med seg haldningar og sjå parallellar til eigen kvardag. Eit synspunkt L3 deler med Ørjasæter, Hovland og Ommundsen er korleis litteraturen kan ta opp kva som helst, men at fokuset må ligge i kvaliteten. Det viktigaste er at innhaldet er bra (ref. i Birkeland og Mjør, 2012:160). Som Roland (2007:104) skriv så kan litteraturen vere eit av fleire tiltak for å unngå mobbing, eit syn informantane deler. Alle informantane påpeiker at litteraturen berre er eit av mange tiltak, i arbeid mot mobbing.

4.7. Litteraturlæraren

Informantane hadde klare tankar om deira rolle som litteraturlærarar. L1 meinte at noko av det viktigaste han kan gjere er å lese det elevane les, slik at han kan anbefale bøker tilpassa kvar enkelt. Han meiner det er viktig at læraren er rollemodell for elevane. L2 sa at det er eit «must» for læraren å kjenne til litteraturen i klasserommet, og sa vidare:

«Dersom eg ikkje har lese ein tekst elevane skulle lese, og dei er ivrige og stiller spørsmål, og eg ikkje kan svare.. Ja, då blir det eit uekte engasjementet. Det er dumt. Eg kan jo ikkje få elevane til å gløde viss eg sjølv ikkje brenn for det som blir lese».

L3 meinte at hans engasjement og positiv haldning til skjønnlitteratur var sjølve nøkkelen for å selje leseinteressa vidare. I arbeid med skjønnlitteratur og vanskelege tema sa alle informantane at dei måtte vere endå meir medvitne på si rolle som formidlar. «Det er jo såklart meir utfordrande å undervise i litteratur når bøkene eller tekstane tek opp krevjande tema.», sa L1. Dette var også noko L2 trakk fram som utfordrande. Alle informantane meinte at litterær kunnskap er eit nøkkelord dersom ein skal lukkast som litteraturlærar. Dei meinte også det var viktig at læraren viser leseinteresse, og syner oppdatert kunnskap om kva som fins av barne- og ungdomslitteratur.

Som Skardhamar skriv er engasjement og begeistring frå læraren er noko det viktigaste for å gje elevar litterær kompetanse (Skardhamar, 2005:19), eit moment som alle informantane i denne undersøkinga støttar seg til. Som ein av informantane trekkjer fram er rolla til læraren viktig. Han er ein rollemodell når det gjeld tilnærming til lærestoffet, tenking og open framferd (Aase, 2005:78). Læraren har stor makt, og han må vere medviten i si rolle som formidlar når det gjeld litteratur, noko informantane ser på som sjølv sagt. Aase (2005:78) skriv også at læraren må utfordre seg sjølv når det gjeld val av litteratur. Dette kan verke som eit utfordring for informantane. Som to av dei nemner blir rolla deira meir utfordrande når dei skal lese tekstar med krevjande emne. For mange lærarar kan dette opplevast skummelt fordi dei må gje seg ut på ein ny og ukjend grunn. Litteratur knytt til vanskelege tema kan ofte vere vanskelegare for læraren enn elevane å snakke om. Likevel er det tydeleg at alle informantane er medvitne om sitt ansvar når det gjeld litteraturutval, slik Birkeland og Mjør (2012:152) understrekar som viktig for lærarar.

5.0. Avslutning

Gjennom denne oppgåva ville eg finne ut kva erfaringar lærarar på mellomtrinnet hadde med bruk av litteratur som innfallsvinkel til vanskelege tema, og då særleg mobbing. Målet var å sjå om informantane jobba medvite rundt dette, og eventuelt på kva måte dei gjorde det. For større forståing av dette var det også naudsynt å sjå korleis dei underviste generelt i litteratur.

5.1. Konklusjon

Dei tre informantane synte å ha mange felles meiningar, men eg fann også variasjonar. Felles hjå alle var at dei er opptekne av å jobbe med skjønnlitteratur, og at det har ein solid plass i norskfaget hjå alle. Kva tekstar og tilnæringsmåtar dei vel er derimot meir ulike, noko som kan ha samband med metodefridommen lærarar har. Den reviderte læreplanen i norsk stiller ikkje krav til kva skjønnlitteratur som skal nyttast, og dermed kan det skape ein naturleg variasjon på dei ulike skulane.

Alle var også opptekne av norsk som eit danningfag, og korleis ein kunne skape refleksjon og identitet gjennom litteratur. Dei meinte at litteraturen kan skape rom for haldningar og verdiar som er viktige å ta med seg i vidare samfunnsliv. Måten dei valde ut litteratur, og måten dei arbeidde med den i etterkant var nokså lik. For meg syner dette tre nokså «tradisjonelle» lærarar. Likevel er det viktig å påpeike at utvalet mitt er snevert, og det blir difor vanskeleg å trekkje nokon generell konklusjon. Ut frå mi studie vil eg likevel konkludere med at lærarar har ulike erfaringar med bruk av skjønnlitteratur for å ta opp vanskelege tema, som mobbing. To av informantane nytta innfallsvinkelen, medan det for tredje informant var nytt og ukjent. Samstundes kjem det fram at alle tre ser positive verknadar av å bruke litteratur som innfallsvinkel til å ta opp mobbing. Det kan tyde på at erfaringar og måtar å arbeide med litteratur er truleg noko ein som lærar utviklar i takt med praksiserfaringar, slik som med mykje anna. Det kan også tyde på at det ikkje er ei felles forståing i skulen om at dette er noko ein bør arbeide med, og at mange skular og lærarar ikkje vektlegg det.

5.2. Erfaringar

I forkant av intervjuet var eg skeptisk til å sende ut intervjuguiden. I etterkant såg eg at dette var lurt, for både min og informantane sin del. Eg trur det var viktig for informantane å reflektere over temaet før eg kom, og det skapte større tryggleik under sjølve intervjuet. Gjennom arbeidet med oppgåva har eg også erfart at det fins lite konkret litteratur som handla om skjønnlitteratur som innfallsvinkel på temaet mobbing. Det blei difor utfordrande å kople funna mine til noko faglitteratur. Likevel ser eg det som positivt, fordi eg blant anna har fått utfordra meg sjølv ved å nytte internasjonal litteratur. For min del håpar eg at denne forskinga kan setje temaet meir på dagsorden.

6.0. Litteraturliste

Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser*.

Skolens fag og arbeidsmåter i praksis. (s.69-101). Fagbokforlaget.

Birkeland, T., Risa, G., Vold, K.B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Birkeland, T., Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk.

Eide, O. (2013). Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying. *Bedre skole*, 2013 (4), [59]-63.

Flanagan, K.S., Hoek, K.K.V., Shelton, A., Kelly, S.L., Morrison, C.M., Young, A.M. (2013). Coping with

bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*,

34 (6), [691]-706.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Gundersen, D. (2009). Biblioterapi. *Store norske leksikon*. Henta 23.04.15 frå

<https://snl.no/biblioterapi>

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse – innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk.

Identitet. (2015). *Store norske leksikon*. Henta 21.04.15 frå <https://snl.no/identitet>

Kamplid, I., Wilhelmsen, I.B. (2008). *Elevenes syn på mobbing. Tanker etter å ha lest den*

skjønnlitterære boka Den gamle anorakken. Tromsø: Eureka Forlag.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*.

Fagbokforlaget.

Lowe, D.F. (2009). Helping Children Cope through Literature. *Forum of Public Policy, 2009 (1)*. Henta

23.04.15 frå <http://forumonpublicpolicy.com/spring09papers/archivespr09/lowe.pdf>

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Universitetsforlaget.

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

Skardhamar, A.K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*.

Universitetsforlaget.

Skardhamar, A.K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Tjeldvoll, A. (2009). Dannelse. *Store norske leksikon*. Henta 21.04.15 frå <https://snl.no/dannelse>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. Henta 18.04.15 frå

http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk – kompetansemål etter 7.trinn. Henta 18.04.15 frå

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=461102025>

Utdanningsdirektoratet (2013c). Læreplan i norsk. Formål. Henta 20.04.15 frå

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2012). Lesing i norsk. Henta 28.04.15 frå

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>

7.0. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Introduksjon
<ul style="list-style-type: none">▪ Presentasjon av oppgave og tema▪ Kor lenge har du jobba i skulen, og med norskfaget?<ul style="list-style-type: none">- Kva klassetrinn underviser du på?- Korleis opplever du norskfaget?
2. Generelt om skjønnlitteratur
<ul style="list-style-type: none">▪ Kva forhold har du som lærar til skjønnlitteratur?▪ Korleis arbeider du med skjønnlitterære tekstar og bøker i skulen?<ul style="list-style-type: none">- Nemn døme på opplegg du har brukt med utgangspunkt i skjønnlitteratur?- Ulike arbeidsfasar, metodar, oppgåvemåtar- Kvifor trur du det er viktig å jobbe med skjønnlitterære tekstar og bøker?▪ Kva tenkjer du om nytteverdien av å bruke skjønnlitteratur?<ul style="list-style-type: none">- Dine tankar om litteraturen som oppdragande funksjon?- Læraren som forbilde?- Leselyst smittar?▪ Kva legg du i norsk som eit identitetsfag?<ul style="list-style-type: none">- Danning▪ Korleis vel du ut skjønnlitterære tekstar/bøker du vil arbeide med?<ul style="list-style-type: none">- Kvar får ein tips?- Nettressursar, andre lærarar, pedagogiske bøker etc.
3. Skjønnlitteratur som innfallsvinkel mot mobbing
<ul style="list-style-type: none">▪ Korleis har måten ein arbeider med skjønnlitteratur forandra seg dei siste åra?▪ Kan du seie litt om korleis du jobbar med skjønnlitteratur som innfallsvinkel mot vanskelege tema?<ul style="list-style-type: none">- Kan du vise til nokre konkrete skjønnlitterære bøker eller tekstar som du har nytta?- Tekstar du kunne tenkt deg å nytta?- Kjenner du til desse bøkene? (Forklarar og viser mine eksempel)- Kan du gje eksempel på tekstar/bøker du har nytta knytt til ein bestemt situasjon eller hending?- Kan du gje eksempel på bøker som fungerte og seie litt om kvifor?▪ Korleis koplar du tekstar mot elevane sin kvardag?<ul style="list-style-type: none">- Korleis kan ein bruke skjønnlitteratur for å få elevane til å reflektere over handlingar?- Korleis kan ein balansere mellom personleg og analytisk lesnad?▪ Korleis legg du opp ein <i>litterær samtale</i> rundt ein tekst?<ul style="list-style-type: none">- Samtale, diskusjon og utforsking▪ Dersom du har liten erfaring med skjønnlitteratur som innfallsvinkel til vanskelege tema; ville du vurdere bruken av det etter denne samtalen?
4. Elevar og skjønnlitteratur
<ul style="list-style-type: none">▪ Korleis opplever du elevar sin haldning til arbeid med skjønnlitteratur?<ul style="list-style-type: none">- Korleis kan dei reagere på skjønnlitteratur som tek opp vanskelege tema?

- Døme på reaksjonar?
- Lettare å engasjere elevane i å ta opp mobbing ved å lese om det?
- Har du opplevd at elevane «opnar seg» etter å ha lese ei bok om mobbing (eller andre bøker om vanskelege tema)?
- Kan det vere lettare for elevane å setje seg inn i mobbaren/mobbeofferet sin situasjon når ein tek utgangspunkt i litteratur?
- Korleis kan tekstane/bøkene få elevane til å reflektere over si eiga rolle i bestemte situasjonar?
- Merkar du forskjell i leseinteressa (skjønnlitteratur, vanskelege tema) hjå jenter og gutar?
- Er responsen du får ulik? Ja/nei, kvifor trur du?

5. Arbeid mot mobbing

- Korleis er skulen sine handlingsplanar mot mobbing?
 - Zero?
 - Inneheld desse planane noko om korleis ein skal jobbe med mobbing?
- Korleis arbeider du som lærar med desse tiltaksplanane?
 - Kva erfaring har du med arbeid mot mobbing?
 - Kva erfaring har du med bruk av litteratur knytt til dette emnet?

7.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv om førespurnad i forskingsprosjekt

X skule

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Eg er ein student som går 3.året på grunnskulelærerutdanninga for 5-10. trinn ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. For tida arbeider eg med ein bachelor i faget «Pedagogikk og elevkunnskap», og i den forbindelse ynskjer eg å intervju ein norsklærer på mellomtrinnet ved dykkar skule. Temaet for oppgåva mi vil vere skjønnlitteratur og vanskelege tema, med særleg vekt på mobbing. Problemstillinga er som fyljande: *Kva erfaringar har lærarar på mellomtrinnet med bruk av skjønnlitteratur som innfallsvinkel på vanskelege tema?* For å få svar på problemstillinga ynskjer eg å intervju tre forskjellige lærarar, på tre ulike skular. Målet med oppgåva er altså å finne ut kva erfaringar lærarar på mellomtrinnet har med skjønnlitteratur som innfallsvinkel på vanskelege tema, og korleis dei nyttar bøkene og tekstane. Det vil også vere interessant å snakke generelt om undervisning av skjønnlitterære tekstar, kva lærarane legg vekt på ved denne undervisninga, kva bøker og tekstar som har blitt nytta osv.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutt, og kan gjerne gjennomførast på skulen informantar arbeider. Eg håpar å få gjennomføre intervjuet onsdag (etter 12.00), torsdag eller fredag i veke 12. Eg er fleksibel, og kan gjennomføre intervjuet når som helst på dagen. For å få god flyt og ein god dialog vil det bli nytta lydopptak under intervjuet. Informantane og skulane vil bli anonymisert. Informasjonen frå intervjuet vil utgjere datagrunnlaget for oppgåva mi. Eg vil bruke den som døme på korleis ein kan bruke litteratur i skulekvardagen. Informantane vil få tilgang på oppgåva når den er ferdig, om ynskjeleg. Det er frivillig å delta i studiet, og informantar kan når som helst trekke sitt samtykke utan grunn. Dette noko nærare. Spørsmåla eg nyttar under intervjuet blir sendt til informaten nokre dagar i forkant.

Eg håpar ein norsklærer på mellomtrinnet vil ta seg tid til å delta, og trur at både eg og informantar vil sitje att med ei positiv erfaring etterpå. Eg set pris på å få attendemelding om deltaking så fort som mogeleg, og gjerne med aktuelle tidspunkt for møtet. De kan kontakte meg både på telefon og e-post.

Med venleg helsing

Siri Kristiansen

Telefon: 9882xxxx

E-post: siri_kr@hotmail.com