



UIT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Og hans sjel var både sort og hvit»

Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?

Kari Román Øien

NOR-3910

Mastergradsoppgave i nordisk litteratur – mai 2019



Innhold

1	Bakgrunn for min didaktiske masteroppgave	1
1.1	Pilotprosjekt.....	1
1.2	Masterprosjektet	2
1.2.1	Utdanningsdirektoratets kompetansemål om fordypning.....	2
1.2.2	Tid nok til å bli engasjert og tålmodighet til å holde ut	3
1.2.3	Mestringsfølelse endrer elevene - ingenting er svart-hvitt	3
1.3	Tilhørighet og lokal forankring	4
1.4	Ludvigsen-utvalget - hvem, hva og hvorfor?	5
1.5	Fagfornyelsens vektlegging av dybdeløring og de fire kompetanseområdene.....	6
1.6	Læreplanens kompetansemål og mine læringsmål	8
1.7	Litteraturvalg	8
1.7.1	<i>Benoni</i> versus <i>Victoria</i>	9
1.7.2	Andre tekster og kompetansemål vi jobbet med.....	11
1.7.3	Hvilke andre tekster og filmer jobbet vi med?	11
1.7.4	Hvilke kompetansemål ble dekket av prosjektet?.....	13
1.8	Hva med «Hamsun-problemet»?	15
2	Teori.....	18
2.1	Litterær kompetanse.....	18
2.1.1	Literacybegrepet	19
2.1.2	Sheridan Blaus tredeling av literacybegrepet	19
2.1.3	Min definisjon av litterær kompetanse	21
2.2	Dybdeløring - hva er det?	22
2.3	Hvorfor lese og arbeide med skjønnlitteratur sammen med elevene?	23
2.3.1	Skjønnlitteraturen speiler samfunnet vi lever i	24
2.3.2	Danning	24
2.3.3	Hvorfor lese en hel roman?	26

2.4 Internasjonale og nasjonale leseprøver	27
2.4.1 Resultater fra PISA-undersøkelsene	27
2.4.2 Nasjonale prøver	29
2.4.3 Nivådelte spørsmålskategorier.....	29
2.5 Gutter og lesing	30
2.5.1 Hvordan motivere gutter til (mer) lesing?.....	31
2.5.2 Gutter og refleksjon over litteratur.....	32
2.6 Nok tid til tolkning og refleksjon	33
2.6.1 Min rolle som lærer	34
2.6.2 Å invitere elevene inn i et praksisfellesskap	34
2.6.3 Elevenes litterære språk.....	35
2.7 Vurdering <i>for</i> læring	36
3 Metode	38
3.1 Aksjonsforskning	38
3.3.1 Spørreundersøkelsen til elevene	41
3.3.2 Spørreundersøkelsen til de foresatte	41
3.3.3 Spørreundersøkelse til elevene i pilotprosjektet	41
3.3.4 Sammenligningsgrunnlag	42
3.4 Etske retningslinjer	42
3.5 Metoder og de fire kompetanseområdene	42
3.6 Undervisningsmetoder	43
3.6.1 Leseoppdrag.....	44
3.6.2 Stasjonsarbeid	45
3.6.3 Klasserom utenfor skolebygget	45
3.7 Lesemetoder	48
3.7.1 Lesing med lesestopp	49
3.7.2 Gjenfortelling i par eller rekke.....	50

3.7.3 Tankekart, friformkart eller personkart.....	51
3.7.4 To- eller trekoloneskjema.....	51
3.7.5 Tidslinje.....	52
3.7.6 Lesing med læringspartner	52
3.7.7 To lesestrategier egnet for lesing av sakprosa	53
4 Erfaringer og drøfting av funn	54
4.1 Målet med prosjektet – «Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?»	54
4.1.1 Kompetansemål om fordypning - særoppgave eller ikke?.....	54
4.2 Fagspesifikk kompetanse	56
4.2.1 Fagspesifikk kompetanse om Knut Hamsun	56
4.2.2 Fagspesifikk kompetanse om nyromantikken	58
4.2.3 Fagspesifikk kompetanse om <i>Benoni</i>	58
4.2.4 Fagspesifikk kompetanse på lesing av skjønnlitteratur.....	60
4.2.5 God fagspesifikk kompetanse gir bedre resultater på flere områder	66
4.2.6 Ringvirkninger av god fagspesifikk kompetanse.....	67
4.3 Kompetanse i å lære.....	67
4.3.1 Å undersøke det vi ikke forstår.....	70
4.4 Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta.....	72
4.4 Kompetanse i å utforske og skape	74
4.4.1 Språket som verktøykasse i samhandling med andre.....	74
4.5 Forståelse gir kunnskap som sitter.....	75
4.5.1 Hva sier elevene fra pilotprosjektet	76
4.5.2 Reflekterende nivå	78
4.5.3 Møte med ukjent tekst	79
4.6 Økt kompetanse gir mestringfølelse.....	80
4.6.1 Utviklingssamtale som arena for mestringfølelse	81

4.7 Økt kompetanse påvirker elevenes holdning til faget.....	83
5 «Og hans sjel var både sort og hvit».....	87
- Om å endre sin «historie»	87
5.1 Prosjektet sett i lys av Fagfornyelsen.....	87
Referanseliste	90
Vedlegg.....	94

Forord

Den første tanken om å skrive en didaktisk masteroppgave om Hamsun var det Nils Magne Knutsen som plantet hos meg. Jeg har kjent Nils Magne «hele livet», men som student hos ham tidlig på 2000-tallet ble jeg smittet av hans enorme engasjement. Det var alltid en fryd å være Hamsun-student med Nils Magne som foreleser, og vi hadde mange samtaler rundt hvordan jeg kunne bruke Hamsun i undervisning på ungdomstrinnet. Han ble etter hvert en del av pilotprosjektet mitt med besøk og forelesning for elevene mine, så jeg var derfor veldig glad for at han ville følge meg, om enn litt fra sidelinja, også i dette prosjektet. Tusen takk for dine bidrag, Nils Magne! De har betydd mer enn du tror.

Jeg er også veldig takknemlig for all fantastisk veiledning fra Hella Veierud Busch. Du har gitt gode og konkrete tilbakemeldinger hele veien, men mest av alt har jeg følt at du har heia og hatt trua. Vi deler interessen for både Hamsun og formidling, og du har gitt meg masse selvtillit underveis i arbeidet. Tusen takk for all jobben du har gjort med både meg og oppgaven!

Min kjære kollega Ida Irene Brækkan har betydd mye for meg i prosjektet og fortjener en ekstra takk. Som min medlærer i norsk har du vært med på alle mine påfunn, og det har vært utrolig fint å ha deg med på laget. Vi har diskutert metoder, oppdagelser, tolkninger, betydninga av dybdelæring, erfaringer, Hamsun, elevprestasjoner og -utvikling. Din entusiasme har vært viktig for meg, ikke minst som motivasjon i prosjektet. Tusen takk!

Den fine gjengen i klassen min, samt deres foreldre, fortjener en stor takk for at jeg fikk bruke dere i forskningsprosjektet. Dere har alle bidratt med entusiasme og vist meg tillit. Det setter jeg enormt stor pris på, så takk til dere også!

Jeg er veldig takknemlig for at Hamsun-Selskapet ga meg stipend til bruk i prosjektet! Pengene kom godt med når vi blant annet skulle reise til Hamarøy på ekskursjon, så tusen takk! Jeg er også glad for stipendet jeg fikk fra Oslo Lærerinnelags fond til bruk på faglitteratur, reiser til veileder i Tromsø og permisjonsdager uten lønn i forbindelse med veiledning.

Takk til alle venner og kollegaer som har heiet og bidratt med oppmuntring, og en ekstra takk til June, Bernt, Stefan og Ulla Bente for lesing og tilbakemeldinger i innspurten.

Jeg må også takke min kjære pappa, Alf Einar Øien. På grunn av ditt Hamsun-engasjement har jeg vokst opp med denne forfatteren og hans litteratur, samt møtt en rekke andre Hamsun-entusiaster som i tillegg til deg har preget meg og mitt forhold til Hamsun. Vi er begge norsklærere, og jeg har alltid satt stor pris på våre didaktiske og litterære diskusjoner. Du har bidratt til min undervisning også tidligere, men i masterprosjektet har du kledd deg ut som både spøkelse og handelsmann! Som Mack måtte du i tillegg svare på til dels utfordrende spørsmål fra elevene mine, men både de og jeg synes du gjorde en strålende jobb. Tusen takk for all din hjelp, både som skuespiller, diskusjonspartner og korrekturleser!

Å ta en mastergrad ved siden av full jobb kan ikke være noe soloprojekt når man er del av en familie. Min største takk går derfor til de tålmodige og selvstendige guttene mine, Kasper og Herman, og deres fantastiske pappa, min kjære Georg. Du har i praksis fungert mye som alenepappa, spesielt det siste året, og jeg tror vi alle sammen gleder oss like mye til å være fire igjen! Jeg er utrolig stolt av dere tre, men også veldig takknemlig. Dette har vært teamwork, så tusen takk for samarbeidet!

Narvik 1.mai 2019

Kari

1 Bakgrunn for min didaktiske masteroppgave

Gjennom flere år som ungdomsskolelærer har jeg kjent på stresset med å skulle nå alle kompetansemålene som er bestemt av Utdanningsdirektoratet, samtidig som undervisningen skal være interessant og variert slik at kunnskapen sitter hos elevene etterpå. For noen år siden brukte vi på min skole et læreverk med en bok for hvert trinn i norskfaget, og der nyromantikken og Hamsun var lagt til 10. årstrinn. Da jeg på våren bladde i boka vi skulle ta i bruk fra høsten av, oppdaget jeg for det første flere faktafeil om forfatteren. I tillegg slo det meg at denne tidsepoken med sitt «ubevisste sjeleliv» er såpass vanskelig å skjønne for unge elever at jeg så det nytteløst å tro at elevene ville sitte igjen med innsikt og kunnskap etter «bare» å ha jobbet med disse sidene i boka. Med egen bakgrunn med oppvekst på Hamarøy og med mer kunnskap om Hamsun enn det som sto i læreboka, fryktet jeg at stoffet ville oppfattes som kjedelig, «gammeldags» og lite minneverdig. Jeg ønsket å gjøre noe mer ut av undervisningen om Hamsun, som jeg selv er så glad i å lese, men innså at det ville ta mer tid enn det læreboka beregnet for at elevene skulle få forståelse både for tida og forfatteren Hamsun. Jeg ville også få ei utfordring med å nå alle kompetansemålene i læreplanen dersom jeg tok meg bedre tid til Hamsun. Jeg tenkte at det må gå an å «stå i ro» i et tema over lengre tid, og samtidig nå flere mål. Jeg kunne ikke kutte ut kompetansemål for å få mer tid til Hamsun, men jeg kunne kanskje flette dem inn i en «Hamsunsk kontekst»? Slik ble det jeg kaller pilotprosjektet født.

1.1 Pilotprosjekt

Et hjertesukk som har gått igjen blant lærerkolleger i hele min arbeidskarriere, har vært at vi ikke har tid til å stoppe opp verken der vi ser det er nødvendig for elevene, eller der vi selv av ulike grunner ønsker å legge mer inn i undervisningen. Jeg brukte derfor sommerferien i 2013, mellom elevenes 9. og 10.trinn til å planlegge det som jeg i masteroppgaven vil omtale som «pilotprosjektet», - et prosjekt der arbeidet med litterære perioder, Hamsun og romanen *Benoni* (1908) strakk seg over flere måneder. Underveis i prosjektet gjorde jeg en rekke spennende, og for meg uventede oppdagelser. Blant annet viste det seg at det var elevene med lese- og skrivevansker og de som så på seg selv som svaktpresterende, som lyktes først i litterære samtaler der tolkning og refleksjon ble vektlagt. De sterktpresterende elevene fikk derimot vanskeligheter i møte med spørsmål uten fasitsvar. I tillegg fenet stoffet og arbeidsmetodene tydeligvis guttene. Jeg så et stort potensiale i å jobbe med stoffet på en

annen og mer variert måte, arbeide mer praktisk og bruke mer tid slik at alle elevene fikk mulighet til å øke sin kompetanse i faget. Dette ville jeg finne ut mer om gjennom å skrive en masteroppgave. Problemstillinga mi ble derfor «**Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?**». I tillegg hadde jeg som klare mål at denne måten å jobbe på også skulle gi elevene *mestringsfølelse* og ei god *holdning* til norskfaget. Mestringsfølelse mener jeg elevene vil få når de opplever å kunne noe veldig godt, og når de selv merker utvikling. Samtidig vil det å vise dem at alle kan lykkes med noe innenfor norskfaget uansett utgangspunkt, kunne endre holdningen deres til faget. Spesielt gjelder dette de elevene som oppfatter seg selv som svaktpresterende i norsk.

1.2 Masterprosjektet

Det var resultatene elevene oppnådde, og oppdagelsene jeg gjorde under pilotprosjektet, som gjorde meg nysgjerrig og med et ønske om å undersøke dette videre i et mastergradsarbeid. Problemstillinga «Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?» ble formulert ganske lenge før prosjektstart da jeg oppdaget begrepet dybdelæring. Gjennom å lese litteratur om hva dette innebar, forstod jeg at det var slik jeg arbeidet og tenkte, for dybdelæring handler i stor grad om elev- og lærings syn. Det er ikke en læringsstrategi, men en måte å arbeide på som favner flere elevtyper enn det overflatelæring gjør, og som har forståelse som mål. Nettopp dette er målet mitt: å engasjere og motivere elevene gjennom arbeidet og metodene, samt at kunnskapen de tilegner seg underveis skal sitte etterpå. Prosjektet har det siste som hovedmål, men spørsmålet er hvordan jeg som lærer kan lykkes med det.

1.2.1 Utdanningsdirektoratets kompetansemål om fordypning

Frem til den nye læreplanen trer i kraft høsten 2020, er det kompetansemålene i Kunnskapsløftet (LK06) som er gjeldende, og ett av kompetansemålene her sier at elevene skal «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg ønsker ikke, av flere grunner jeg vil komme inn på i 4.1.1, å la alle elevene jobbe på egen hånd første gang de skal gjøre et større fordypningsarbeid. Jeg har klare læringsmål jeg vil at de skal nå med et slikt arbeid, og jeg mener de bedre kan nå dem ved at vi jobber sammen i et læringsfellesskap med å fordype oss i samme forfatterskap og litterære emne. Under

planlegging av all min undervisning stiller jeg meg alltid spørsmålet hva jeg ønsker at elevene skal sitte igjen med av kunnskap etter endt opplegg, og ut fra dette og kompetanseområdene til Utdanningsdirektoratet, formulerer jeg egne læringsmål. Prosjektet jeg har gjennomført i forbindelse med masteren er derfor et arbeid der klassen fordypet seg i forfatteren og personen Knut Hamsun, romanen *Benoni*, den litterære perioden nyromantikken som han tilhører, men også periodene før og etter, samt diskutere tematikk hos Hamsun opp mot dagsaktuelle temaer.

1.2.2 Tid nok til å bli engasjert og tålmodighet til å holde ut

En av de viktigste faktorene i mitt prosjekt har vært tid. Det å sette av nok tid til arbeidet har vært avgjørende for å få elevene engasjerte og gi dem rom og mulighet til å reflektere. Man trenger tid for å bygge opp den tilliten som er avgjørende for en god muntlig kommunikasjon i et klasserom der alle deltar. Det tar også tid å fordøye nytt stoff, og hvis målet er at kunnskapen skal sitte etterpå, er det avgjørende at vi har nok tid til å belyse tematikk fra flere sider, reflektere over det vi leser og trekke paralleller til lignende hendelser, utfordringer eller konflikter i dag. «Elevens forståelse utvikler seg over tid i et læringsforløp innenfor et bestemt fagområde. Progresjon skaper utviklingsprosesser som muliggjør dybdelæring.» (NOU 2015: 8:14) Utsagnet om hvor viktig tidsaspektet er for best mulig læring er hentet fra Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen. Jeg vil presentere både utvalget og rapporten nærmere i punkt 1.4. Tida jeg satte av til prosjektet var et halvt år, med oppstart ved skolestart i august og avslutning i slutten av januar.

1.2.3 Mestringsfølelse endrer elevene - ingenting er svart-hvitt

Mestringsfølelse kan endre elevenes syn på seg selv og egne ferdigheter, men også endre bildet de har av medelever. Det å kunne noe veldig godt, gir mestringsfølelse. Vi arbeider også mer praktisk gjennom prosjektet, noe som gjør at elever som ikke er så teoretisk sterke får «blomstre» og vise kompetanse på andre måter enn det vi vanligvis ser i klasserommet. Vi er alle forskjellige, og elever kommer i alle «nyanser». Vi mennesker kan være raske til å sette oss selv og andre i bås, men svært lite her i verden er svart-hvitt, og jeg ønsker å vise elevene at de kan endre sitt syn på både seg selv og andre gjennom en måte å jobbe på som favner flere og lar flere være aktive deltakere i ulike lærings situasjoner. De elevene som sliter mest med å uttrykke seg skriftlig, kan være de samme som «skinner» mest muntlig eller i

praktiske oppgaver. Følelsen av mestring ønsker jeg skal sitte i hos elevene etter prosjektet, både i videre skolegang og livet generelt.

Engasjement, motivasjon og mestring er alle avgjørende faktorer for å kunne øke elevenes litterære kompetanse. Skal jeg lykkes med det er variasjon og valgfrihet/ansvarliggjøring, i tillegg til tid, viktige elementer. Jeg kommer nærmere inn på dette i metodedelen.

1.3 Tilhørighet og lokal forankring

Min egen kunnskap om og interesse for Hamsun har gjort at det er denne forfatteren og tida han tilhører, vi har fordypet oss i, men tanken er at modellen kan brukes av andre lærere uansett kunnskaps- og interessefelt eller geografisk tilhørighet. En lærer fra Hedmark vil kanskje bytte ut Hamsun med Prøysen, eller Ibsen hvis man har lest ham mye og er spesielt glad i hans diktning. Modellen kan også brukes i videregående skole.

I den generelle delen i Læreplanen for Kunnskapsløftet har det lokale og nære vært fremhevet som en viktig del av undervisningen:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden.

(Utdanningsdirektoratet, 2006).

I den nye læreplanen som trer i kraft i 2020, er den generelle delen av LK06 byttet ut med en *overordnet del*, og også her er identiteten og tilhørigheten fremhevet som viktig for å få forståelse for verdenssamfunnet vi er en del av. Her står det under punktet om «Identitet og kulturelt mangfold» at: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2018)

Vår identitet bygger på både lokal og nasjonal kultur og historie, og det å bruke lokale forfattere i et dybdarbeid, gir nærhet til stoffet og en stedstilhørighet. I tillegg åpner det opp for et mangfold av didaktiske muligheter. Dette vil jeg komme nærmere inn på når jeg presenterer undervisningsmetodene jeg har brukt i prosjektet, og spesielt aktivitetene vi har gjort utenfor klasserommet. For meg var det derfor naturlig å velge en av Hamsuns

Nordlands-romaner når vi først skulle lese en hel roman av denne forfatteren. Jeg vil utdype litteraturvalget litt senere i innledninga.

1.4 Ludvigsen-utvalget - hvem, hva og hvorfor?

Den 21. juni 2013 nedsatte Stoltenberg II-regjeringa et utvalg som «skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2015: 8:14). Utvalget ble ledet av professor i pedagogikk, Sten Ludvigsen, - derav navnet Ludvigsen-utvalget. Oppgaven til utvalget var todelt. Innen 1. september 2014 skulle det levere en redegjørelse og analyse av hvordan grunnskoleopplæringas fag hadde utviklet seg opp gjennom historia, samt sammenligne dem med andre lands grunnskolefags sammensetning, gruppering og innhold, og til sist gi ei anbefaling fra «nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige krav til kompetanse, som har relevans for grunnopplæringen.» (NOU 2015:8:15). Hovedrapporten fra utvalget skulle leveres innen 15. juni 2015, og denne skulle inneholde ei vurdering av følgende:

- «i hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og de grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et fremtidig samfunns - og arbeidsliv.
- hvilke endringer som bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i opplæringen.
- om dagens fagstruktur fortsatt bør ligge til grunn, eller om innholdet i opplæringen bør struktureres på andre måter og
- om innholdet i formålsparagrafen for grunnopplæringen i tilstrekkelig grad reflekteres i opplæringens faglige innhold.» (NOU 2015:8:15).

På bakgrunn av erfaringene og analysene utvalget gjorde, kom det frem til fire kompetanseområder man mente måtte vektlegges i den fremtidige norske skolen:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

Arbeidet til Ludvigsen-utvalget dannet grunnlaget for Fagfornyelsen, og den nye læreplanen er under utarbeidelse og trer som sagt i kraft høsten 2020. I den nye læreplanen er kompetansemålene for norskfaget foreslått redusert med over en tredjedel og gir rom for dybde- og breddelæring med mer praktisk arbeid enn det vi har sett i planene frem til nå.

1.5 Fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring og de fire kompetanseområdene

Gjennom Fagfornyelsen og kompetansemålene som skal gjelde fra 2020, er dybdelæring som nevnt fremhevet og vektlagt i mye større grad enn tidligere. Dette fordi verdien av å kunne noe veldig godt, samt tverrfaglig arbeid og mer praktiske arbeidsmetoder, har vist seg å være særdeles viktig for elevenes læring og faglige utvikling også utover det emnet de fordyper seg i. Det siste utkastet til den nye læreplanen er ute til høring nå (april 2019). Den forrige læreplanen i norsk for ungdomstrinnet bestod av de tre delene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, og språk, litteratur og kultur, med henholdsvis seks, ni og tolv mål. I den nye læreplanen er kompetansemålene redusert til 15 og samlet under «Kompetansemål etter 10. trinn» uten videre inndeling. Kompetansemålene gjenspeiler intensjonen til Utdanningsdirektoratet om dybdelæring når det sier at:

Læreren skal legge til rette for motivasjon og mestring ved å la elevene medvirke i egen og andres læring. Læreren skal sørge for samarbeid blant elevene og åpne for kreative prosesser der elevene kan få bruke fantasien og oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kompetansemålene er (foreløpig) formulert slik:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og reflektere over innhold, sjangertrekk og språklige virkemidler
- sammenligne og tolke romaner og andre tekster ut fra historisk kontekst og elevens samtid
- utforske og diskutere hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer

- bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder i egne tekster
- utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler og muntlige presentasjoner om norskfaglige og tverrfaglige tema
- uttrykke opplevelser og tolkninger av tekster på kreative måter
- informere, fortelle, argumentere og reflektere muntlig og skriftlig
- skrive tekster med riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster
- eksperimentere med sjangre på kreative måter
- lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
- forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og diskutere statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- utforske og reflektere over språklig variasjon og mangfold i Norge

Kompetansemålet om fordypning i selvvalgte emner er omformulert i den nye læreplanen, og siden ordet *selvvalgte* er fjernet, kan jeg derfor si at mitt Hamsun-prosjekt er enda mer i tråd med læreplanen som kommer, enn den som har vært. Rapporten fra Ludvigsen-utvalget om dybdeløring og hvilke kompetanseområder som skal vektlegges i den fremtidige skole, er som sagt bakgrunnen for den nye læreplanen, og den har også vært sentral i mitt arbeid med prosjektet i forbindelse med denne oppgaven.

Undervisningen i norsk skole har hittil vært basert på det man nå kaller overflateløring. Dette begrepet brukes i kontrast til bredde- og/eller dybdeløring, som i mye større grad altså preger den nye læreplanen. Der står det at: «Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21. juni 2013 et utvalg for å vurdere grunnoppløringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2015:8:8). Utvalget legger til grunn at vi lever i et samfunn der utviklingen peker mot «et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer» (NOU 2015:8:8), og har derfor spesifisert de fire kompetanseområdene de mener må vektlegges i fremtidens skole (nevnt i kapittel 1.4). Disse kompetanseområdene er i stor grad sammenfallende med fokusområdene i pilotprosjektet mitt, og de har preget prosjektet i masteroppgaven i enda større grad.

Siden disse kompetanseområdene er så sentrale både i læreplanen som kommer og i arbeidet jeg har gjort, har jeg valgt å strukturere hele oppgaven rundt dem. Det betyr at jeg vil presentere både metoder, litteratur, data og funn opp mot hvert område: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og delta.

1.6 Læreplanens kompetansemål og mine læringsmål

Lærere er pliktige til å jobbe etter den til enhver tid gjeldende læreplanen bestemt av Utdanningsdirektoratet, og frem til høsten 2020 er dette læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06). Denne planen har en generell del som gjelder for alle fag, i tillegg til spesifiserte kompetansemål for hvert fag. For egen del forsøker jeg alltid å konkretisere disse målene og bryte dem ned til egne læringsmål, og i dette prosjektet har jeg også vært bevisst på å dekke de fire kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget har formulert som viktige for fremtidens skole. Fokuset mitt var hvordan jeg kunne dekke flere mål på samme tid ved å sette dem i sammenheng med Hamsun, bruke varierte metoder og være nøye med tekstvalgene. Jeg stilte meg selv spørsmålet hva jeg ville at elevene skulle sitte igjen med av kunnskap etter endt arbeid, og det ble derfor helt nødvendig å konkretisere hva jeg ville formidle, og hvilke tekster jeg benyttet meg av for å gjøre det på en god og variert måte.

1.7 Litteraturvalg

Jeg ville at klassen min skulle lese en hel roman felles i prosjektet. I skolen leser vi stort sett alltid korte tekster eller utdrag av ulike tekster i norskundervisningen, og jeg antar det er mangel på tid som er hovedgrunnen til det. I tillegg forholder elevene i dag seg mye til tekst på skjerm. Nettsidene preges av farger, tekstbokser, bilder med bildetekst og ordforklaringer som kan «klikkes på». De eksponeres i stor grad for sammensatte tekster med «bits and peaces», - altså fragmenter som samlet sett gir informasjon om et tema. Også lærebøkene er i økende grad utformet på samme måte, og jeg ønsket en motvekt til dette. Når det kommer til lesing av skjønnlitterære tekster, mener jeg at man mister noe av opplevelsen ved bare å lese utdrag fremfor hele tekster, og skjønnlitteraturen består av flere sjangre enn noveller som kan bli lest i løpet av én skoletime. Det var derfor viktig å lese en hel roman i løpet av prosjektet, selv om vi leste både andre skjønnlitterære og sakpregede tekster i tillegg.

Fordi lokal forankring er viktig i undervisningen, og også fremhevet i læreplanen, ble det naturlig for meg å velge en av Hamsuns Nordlands-romaner. Selv hadde jeg gjennom et Hamsun-studium kort tid før pilotprosjektet fordypet meg i *Benoni*, og hadde i løpet av arbeidet blitt veldig glad i både boka og hovedskikkelsen. *Benoni*, med sin tematikk og skildringer av det nordnorske landskapet og miljøet rundt 1900, gjorde at valget falt på denne romanen. Min opplevelse og erfaring er at de fleste norsklærere på ungdomstrinnet leser *Victoria* (1898), eller utdrag fra denne sammen med sine elever, hvis de leser Hamsun, og det er også denne romanen de fleste lærebøker har utdrag fra eller viser til. Jeg visste at ved å lese *Benoni*, ville jeg bryte med en tradisjon på egen skole og blant mine norsklærerkollegaer, og jeg vil i det følgende argumentere for hvorfor ved å sette de to romanene opp mot hverandre.

1.7.1 *Benoni* versus *Victoria*

Victoria handler om vennskapet og etter hvert kjærlighetsforholdet mellom møllersønnen Johannes og godseierens datter, Victoria. Når økonomien svikter for Victorias far, blir hun lovet bort til sønnen av en velstående kammerherre. Etter flere år og mange utfordringer ligger endelig alt til rette for at Victoria og Johannes likevel skal få hverandre, men 23 år gammel dør Victoria av tuberkulose og romanen får en ulykkelig slutt.

Benoni handler om postombæreren og fiskeren Benoni som forelsker seg i prestedattera Rosa. Rosas gudfar, Ferdinand Mack er handelsmann på stedet og ser behov for Benonis teft for og kunnskap om fiske for å få større inntjening. Han bidrar «til gjengjeld» med å legge inn et godt ord for Benoni hos sin guddatter Rosa, som Benoni har et godt øye til. De to innleder et forhold, men mens den nyforlovede Benoni er på Lofotfiske, kommer Rosas tidligere forlovede tilbake fra år med studier i byen. Det ligger an til et trekantdrama, samtidig som vi får innblikk i Benonis forhold til både handelsmannen, kameraten Svenn veker, og andre i bygda Sirilund.

Grunnen til at de fleste lærebøker og ungdomsskolelærere velger å bruke *Victoria* i undervisning om Hamsun, er nok i hovedsak todelt: Det er en kort roman som virker overkommelig å lese for de fleste elevene, og hovedtemaet er kjærlighet/ vanskelig kjærlighet mellom to unge mennesker, noe som interesserer ungdommene og kan relateres til deres egne liv. Både lengde og innhold er selvfølgelig viktige faktorer når en velger tekstmateriale til elevene, men da jeg i planleggingsfasen av pilotprosjektet spurte meg selv hva jeg ønsket å formidle og vise til elevene gjennom dette arbeidet, ble det klart for meg at *Benoni* var bedre egnet enn *Victoria*. Jeg ville at Hamsuns ordkunst gjennom blant annet naturskildringer skulle

komme godt frem, og som nordlendinger kjenner vi oss igjen i landskapet og årstidene som beskrives i *Benoni*. Det er utallige flotte skildringer i *Victoria* også, men ikke av Nordlandsnaturen. Kjærlighetsforholdet, eller den vanskelige kjærligheten på tvers av sosial status, finner vi i begge romanene, men etter min mening mye tydeligere i *Benoni*. Nettopp det sosiale spillet og hvordan menneskene ble påvirket av den plassen de til enhver tid hadde på den sosiale rangstigen, kommer tydeligere frem i *Benoni*. Benoni stiger og synker i status gjennom hele boka, og hans usikkerhet, hans tanker og følelser rundt dette kommer godt frem på grunn av Hamsuns evne til å skildre menneskenes «ubevisste sjeleliv». I tillegg er det mye nordnorsk historie som følger med livet på og rundt de gamle handelsstedene, samt handelsmennesenes posisjon og makt og hvordan denne makten påvirket både de ansatte og deres familier. Elevene må skjønne at alle i samfunnet hadde sin plass, og at det eneste som kunne få deg til å stige på den sosiale rangstigen, var penger eller kunnskap. Det siste var imidlertid ikke så lett å skaffe seg uten det første. Elevene må også forstå maktforholdene for å skjønne at det ikke bare var å si nei til å utføre oppgaver du ikke hadde lyst til, som for eksempel å arbeide i den kalde kjelleren på kramboden vinterstid, eller å skrubbe handelsmannen på ryggen når han tok sitt bad. De må skjønne konsekvensene av å stå imot, slik at de ser at det ikke var en reell mulighet for de som befant seg lavt på rangstigen.

Skildringer fra kirkebakken og dens sosiale funksjon er noe som går igjen i flere av Hamsuns bøker, og også her ligger det mye historie. På kirkebakken blir det tydelig hvem som kommer ridende eller kjørende i hestevogn, og hvem som må gå til kirka. Hvem har nye, skreddersydde klær, og hvem har gamle og slitte? Hvem får sitte fremst i kirka, og hvem må kanskje stå bakerst? I tillegg til kunngjøringene som ble opplest på kirkebakken hver søndag, var kirka og kirkebakken arenaer der statusforskjellene kom veldig godt til uttrykk. Denne delen av historia vår skildrer Hamsun på en glimrende måte i *Benoni*, og det gir rom for diskusjoner og refleksjoner rundt blant annet andre kulturer i dag der forskjellene er tydeligere mellom kjønn, stilling og status enn det vi kjenner fra vår egen. Hvis ikke elevene skjønner det sosiale hierarkiet vi blir presentert i eldre litteratur, som for eksempel hos Hamsun, vil de ikke kunne skjønne fullt ut verken klassiske verk eller samtidslitteratur der for eksempel kjønnsroller eller klassesamfunnet er motiver eller tema. Samfunnsstrukturen og det sosiale hierarkiet er ikke like fremtredende i *Victoria*, bortsett fra det som er knyttet direkte til kjærlighetshistorien mellom møllersønnen Johannes og godseierens datter, Victoria. I tillegg er det etter min mening mer dramatikk i *Benoni*. Sjalousi, slåssing og handelsmann Macks makt over sine ansatte, og spesielt kvinnene, er eksempler på scener i boka som fanger elevene - og særlig guttene. Av erfaring vet jeg at *Victoria* ikke treffer guttene på samme

måte, og det er et viktig poeng for meg å jobbe med litteratur som i størst mulig grad kan appellere til guttene. Med sin indre spenning og dramatikk er *Benoni* etter min mening en mer «komplett» roman som er bedre egnet til denne typen fordypningsarbeid.

På grunn av sitt lyriske språk og fortellermåter har *Victoria* av mange litteraturkritikere blitt regnet som et av de beste verkene innenfor den europeiske impresjonismen. Dette var ei litterær retning som var påvirket av malerkunsten og som hentet elementer fra denne kunstarten inn i litteraturens verden. Synsinntrykk ble gjerne skildret nøye, og nettopp dette ser vi tydelig hos Hamsun i *Victoria*. Språklig skiller *Victoria* seg også fra andre bøker av Hamsun. Den impresjonistiske skrivemåten utviklet seg i Frankrike på slutten av 1800-tallet, og Hamsun bodde som kjent i Paris i to år fra 1893-1895 og utgav *Victoria* i 1898 (Winther i snl.no, 2018). Siden det litteraturhistoriske fokuset ligger på nyromantikken når vi jobber med Hamsun, påstår jeg at vi finner flere typiske nyromantiske trekk i *Benoni* enn i *Victoria*. Samlet sett er dette argumenter for at jeg går så langt at jeg kaller *Benoni* ei lærebok i både periodens og Hamsuns tematikk, motiver og skrivemåte. Når den i tillegg fungerer som lærebok i nordnorsk historie fra rundt århundreskiftet, er den godt egnet, og bedre enn *Victoria*, til dybdelæring om Hamsun og nyromantikken.

1.7.2 Andre tekster og kompetansemål vi jobbet med

Siden vi skulle jobbe med Hamsun som overordnet tema over så lang tid som fra august til og med januar, måtte jeg påse at vi jobbet parallelt med også andre kompetansemål enn målet om «fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterkenskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2006) og også andre sjangre enn romansjangeren. Norskfaget er omfangsrikt, men fordelen med å fordype seg i en forfatter som har skrevet litteratur i ulike sjangre, er at vi kan velge andre tekster, dekke flere kompetansemål og samtidig beholde den «røde tråden». Selvsagt skal elevene lese tekster fra andre forfattere og tidsepoker, men det å jobbe så i dybden med Hamsun og nyromantikken, gir oss mulighet til å sammenligne og bruke kunnskapen ikke bare på andre områder i faget, men også i andre fag. Jeg vil komme nærmere inn på dette senere.

1.7.3 Hvilke andre tekster og filmer jobbet vi med?

Av andre skjønnlitterære tekster leste og jobbet vi med novellene «Et spøkelse» (1903) og «Alexander og Leonarda» (1905). Av sakpregede tekster jobbet vi med Hamsuns nekrolog til

Hitler og Nils Magne Knutsens leserbrev «Demoniseringa av Knut Hamsun», som stod på trykk i Dagbladet 30. juli 2012.

Noe av det første vi gjorde i prosjektet var å se flere filmklipp fra ulike filmatiserte Hamsun-romaner. Her hadde jeg plukket ut scener som viste mye av det jeg ville formidle til elevene av det jeg mener er typiske trekk ved Hamsuns litteratur, og jeg fortalte kort foran hvert filmklipp hva vi skulle se eksempler på.

1.7.3.1 «Telegrafisten»

Fra filmen «Telegrafisten» (Gustavson 1992) basert på romanen *Svermere* (1904), så vi oppfinneren Rolandsen som synger og sjarmerer damene på fiskelimfabrikken for å få ut av dem oppskrifta. Handlinga i *Svermere* foregår, i likhet med *Benoni*, på Sirilund, så vi så også scenen der handelsmann Mack drar tjenestejenta, Rolandsens forlovede, til seg i senga, og deretter gir henne sparken når hun nekter å utføre de tjenestene han ønsker. Den sjarmerende og litt mystiske mannspersonen, som Rolandsen er, finner vi igjen i flere av Hamsuns bøker. Det samme gjelder tematikken rundt makt og maktmisbruk.

1.7.3.2 «Landstrykere»

Fra filmen «Landstrykere» (Solum 1989), etter romanen med samme navn fra 1927, så vi scener fra kramboden, handelsstedene og markedet med urjøden Paps og slåsskamp mellom hovedpersonen August og den omreisende knivkasteren. Her så vi også at eventyreren og vandreren August ville hjelpe kameraten Edevart med penger til Amerikabillett. Til moralske protester fra Edevart henter han gullringen fra fingeren til skipper Skåro, som har druknet i myra. Her ville jeg vise hvordan handelen foregikk i Nord-Norge, og hvordan markedene også var sosiale arenaer. I tillegg ville jeg gi elevene et glimt av den kreative og urolige vandreren vi også treffer i flere Hamsun-romaner.

1.7.3.3 «Sult»

Fra filmen «Sult» (Carlsen 1966), etter Hamsuns debutroman fra 1890 med samme navn, så vi to sekvenser. Den første var åpningsscenene med hovedpersonen som vandrer rundt i Christiania, forsøker å skrive, ser på sin usynlige klokke og selger vesten sin, men samtidig gir uttrykk til fremmede av å være en bemidlet mann. Den andre var når hovedpersonen

hallusinerer et forhold til den imaginære Ylajali. Scenene viser hvor viktig det var å gi uttrykk for høy status og Hamsuns interesse for menneskets psyke.

1.7.3.4 «Victoria» og TV-serien «Benoni og Rosa»

Fra filmen «Victoria» (Lian 2013) hadde jeg også plukket ut to scener jeg mener viser temaer som er typiske for Hamsun. Den første er når rikmannsguttene holder på å ødelegge mølla, og fordi guttene er over mølleren i rang, blir han stående hjelpeløs å se på, selv om han er en voksen mann og guttene bare ungdommer. Sønnen Johannes kommer imidlertid til, og trosser «reglene» for respekt og får stoppet møllesteinen. Den andre scenen er når familien feirer forlovelsen mellom Victoria og rikmannssønnen Otto, der vi tydelig ser at dette skjer mot Victorias vilje. Gjennom disse scenene ville jeg vise elevene hvordan ulik status tydelig kom til syne, og hvordan såkalte fornuftsekteskap ble inngått og hvordan Hamsun får frem følelsene rundt dette.

Samlet sett viste disse klippene kjente motiver og temaer i Hamsuns litteratur. Eksempler er drømmeren og vandreren, det ubevisste sjeleliv og menneskets psykologi, livet på handelsstedene med sine maktstrukturer, samt de fantastiske naturskildringene Hamsun er kjent for, som vi her så fremstilt på film med bildene fra Kjerringøy i «Telegrafisten» og Hamarøy i «Landstrykere».

Senere i prosjektet så vi hele filmen «Victoria» samt episodene om Benoni fra TV-serien «Benoni og Rosa» (Bronken) fra 1975 der elever løste oppgaver både underveis og etterpå. Vi arbeidet dermed med kompetansemålet «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom oppgavene og diskusjonene knyttet til disse filmene sammenlignet vi blant annet litterære virkemidler med filmatiske, og i arbeidet med TV-serien så vi også på hvilke endringer regissøren hadde gjort fra romanen, samt reflekterte rundt hvorfor han hadde valgt som han gjorde.

1.7.4 Hvilke kompetansemål ble dekket av prosjektet?

Mange av kompetansemålene i læreplanen jobber man med flere ganger gjennom hele ungdomstrinnet, for man anser ikke nødvendigvis et mål som oppnådd selv om man har jobbet med det. Jeg vil likevel vise en oversikt over alle målene nedenfor, og markere hvilke

mål vi dekket i løpet av prosjektarbeidet. Dette for tydeligere å vise hvor bredt et slikt prosjekt favner.

Muntlig kommunikasjon

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
- vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

Skriftlig kommunikasjon

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig

Språk, litteratur og kultur

- gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på

- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål
- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- bruke grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
- gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne
- forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster

Det første kompetansemålet vi skulle jobbe med etter prosjektets slutt, var: «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg laget derfor ei «bro» fra Hamsun til det samiske ved å diskutere hvordan Gilbert Lapp fremstilles i *Benoni*, samt jobbe med flere andre Hamsun-sitater fra ulike romaner som omhandler eller skildrer samer. I tillegg til sitat fra *Benoni* var sitatene hentet fra *Rosa* (1908), *Den siste glede* (1912), *Markens grøde* (1917) og *Men livet lever* (1933), og utgjorde derfor også en del av tekstmaterialet vi jobbet med.

1.8 Hva med «Hamsun-problemet»?

At Knut Hamsun sympatiserte med nazistene under 2.verdenskrig, har gjort det vanskelig for mange å lese litteraturen hans. Det kan være utfordrende å skille mellom forfatteren og politikerens Hamsun, og dette skal forsåvidt respekteres. Jeg er imidlertid opptatt av å vise elevene begge sider av ham, og såpass i dybden at de har kunnskap om både litteraturen og

holdningene, slik at de er i stand til å reflektere rundt dette dilemmaet eller problemet. Jeg mener «Hamsun-problemet» absolutt skal tas opp når man underviser om Hamsun, men jeg ser det som avgjørende at elevene har et større innblikk i Hamsuns litteratur og vet mer om hans person enn det de fleste lærebøker fremstiller, for å se at lite her i verden er svart-hvitt, - heller ikke det såkalte Hamsun-problemet. John Brumo sier i sin artikkel «Hamsunproblemet i skolens norskbøker 1945–1970» at dette problemet ikke minst er:

et pedagogisk problem: Hvordan skal historien om ham fortelles? Hvilket ansvar har vi for å gi de unge et riktig bilde av Hamsun, hans liv og hans diktning? I skolen, hvor formidling av verdier er en del av samfunnsoppdraget, blir Hamsunproblemet akutt. Hvordan kan man skape litteraturglede når det er klart at Hamsun – en fornyer av norsk litteratur – også var nazist? (Brumo, 2018:1).

Jeg mener **ikke** at man skal pynte på historien eller forsøke å «pakke inn» Hamsuns nazistiske holdning, men derimot gi elevene nok kunnskap til at de kan se begge sider av ham - både den geniale forfatteren og den forkastelige politikeren. I likhet med Hamsuns karakter Mack, hvis sjel var både sort og hvit, gjelder dette i aller høyeste grad for Hamsun selv også, slik det gjør for alle mennesker. Dronning Sonja sa det veldig godt da hun i forbindelse med åpninga av Hamsunsenteret i 2009 ble spurt om hva hun mente om at en av våre mest kjente landssvikere nå skulle bli hedret med eget museum: «Det må gå an å ha to tanker i hodet samtidig.» Utsagnet gir rom for mange moralske og etiske diskusjoner også i klasserommet, og er det ikke nettopp dette som kanskje er den viktigste lærdommen å gi den oppvoksende generasjon? Dette gjelder ikke bare dilemmaet rundt Hamsun, men for livet generelt. Når det gjelder Hamsun, mener jeg det er «lov» å være glad i litteraturen hans og samtidig ta avstand fra hans politiske ståsted, men etter min mening har det lite for seg å gjennomgå Hamsun-problemet dersom man ikke bruker tid på å vise et større bilde enn det lærebøkene eller et kortere undervisningsopplegg kan skape. I forbindelse med oppgaven laget jeg en spørreundersøkelse til elevene som deltok i pilotprosjektet, der jeg blant annet spurte: «Fikk ‘Hamsun-prosjektet’ noen betydning for deg da du kom til/ mens du gikk på videregående?» Svaret fra en av mine tidligere elever understreker nettopp det jeg her er inne på: «(...) Jeg er også glad vi ble introdusert til ham som forfatteren og kunstneren Hamsun og fikk sett ham med ‘nøytrale’ øyne og ikke bare landssvikeren Hamsun, slik han er mer fremstilt blant annet på videregående». Hvis vi vil gi elevene mulighet til å gjøre seg opp meninger eller vurdere stoffet bredere enn i et svart-hvitt perspektiv, er dybdelæring avgjørende for å forstå

kompleksiteten vi her står overfor. Kunnskap og viten må ligge i bunnen for å kunne ytre seg troverdig om et tema. Det er kunnskap som kan «rive ned» fordommer, skape empati og forståelse, og det ønsker jeg å lære elevene, og at også Hamsuns «sjel var både sort og hvit» (Hamsun 2017:17).

2 Teori

Problemstillinga mi «Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?», sier selvsagt at økt litterær kompetanse er målet med prosjektarbeidet, men hva legger jeg egentlig i begrepet *litterær kompetanse*? Ludvigsen-utvalgets fire nevnte kompetanseområder oppsummerer igjen hva jeg vektlegger i min undervisning, og som jeg også tenker inngår i begrepet litterær kompetanse, nemlig fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kommunisere, samhandle, delta, utforske og skape.

For min del startet denne måten å jobbe på intuitivt. Da jeg gjennomførte pilotprosjektet var det enda ikke snakk om noen fagfornyelse, og begreper som dybde- eller breddelæring var ikke en del av vokabularet i skolen. Jeg var heller ikke kjent med verken literacybegrepet eller forskning rundt temaet. Jeg hadde likevel en klar tanke om hvordan jeg gjennom arbeidet med spesielt skjønnlitteratur kunne bidra til at elevene ble bedre til å lese, skrive, tolke og reflektere, og dersom de kunne knytte kunnskapen til (lokal) kulturhistorie og sine egne erfaringer, ville de øke sin litterære kompetanse og kunne vise sine evner både muntlig og skriftlig.

2.1 Litterær kompetanse

Før jeg redegjør for hva som ligger i begrepet *literacy*, eller *litterær kompetanse*, er det naturlig å begynne med å klargjøre hva som ligger i *kompetansebegrepet*, og jeg synes Ludvigsen-utvalget har en god definisjon i sin rapport:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015:8:19).

2.1.1 Literacybegrepet

Unesco, FNs organisasjon for utdanning, kultur og vitenskap, definerer literacybegrepet på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society. (Montoya, Unesco, 2018).

Som vi skjønner ligger alle fire kompetanseområdene fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape i literacybegrepet. Gjennom arbeid med skjønnlitteratur kan elevene utvikle kompetanse på alle områdene som er fremhevet som nødvendige og viktige for å bli gode og deltakende samfunnsborgere.

I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig. Elevene må derfor lære seg å lese, skrive, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger. (NOU 2015:8:28).

Henning Fjørtoft kaller denne kompetansen for *semiotiske ressurser*, og sier at gjennom å øke de språklige ferdighetene «som er involvert i lesing, skriving, tale og lytting» (Fjørtoft 2016:73), vil elevene «gradvis mestre og forstå stadig mer avanserte måter å bruke semiotiske ressurser på i fagene.» (Fjørtoft 2016:73). Det betyr at å øke elevenes litterære kompetanse innebærer å utvikle deres semiotiske ressurser.

2.1.2 Sheridan Blaus tredeling av literacybegrepet

Engelsklærer og Professor Sheridan Blau deler litterær kompetanse i tre deler: tekstlig literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. Disse tre delene sammenfaller med de fire kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget har fremhevet.

2.1.2.1 Tekstlig literacy

Tekstlig literacy innebærer å skape mening i teksten gjennom tolkning og refleksjon. Gjennom spørsmålene læreren stiller, modellerer denne litterære samtaler som øver elevene på dette. I følge Blau har tekstlig literacy en overføringsverdi til livet generelt fordi måten elevene lærer å møte litteraturen på, også øver dem i kritisk tenkning:

Disciplined instruction in literature, in other words, can powerfully influence our student's capacity to negotiate, interpret, and evaluate all the events of their lives, from the most ordinary to the most momentous» (Blau sitert i Solbu og Hove 2017:27).

Ikke alle vokser opp i hjem der livets mange spørsmål og utfordringer diskuteres, og det er derfor viktig at vi lærere er bevisst vårt ansvar for å bidra til å skape samfunnsengasjerte og -deltakende mennesker, og arbeid med skjønnlitteratur er en utmerket arena for å trene elevene på å resonnerer, reflektere og se på verden med kritiske øyne. Henning Fjørtoft uttrykker det slik: «Elever som må forholde seg kritisk til tekster de leser, diskutere med medelever for å skape mening, og som må bygge opp sin egen argumentasjon når de skriver, utvikler seg over tid til å bli selvstendig tenkende mennesker.» (Fjørtoft 2016:74).

2.1.2.2 Intertekstuell literacy

Intertekstuell literacy fordrer at leseren evner å sette teksten inn i en kulturell og/ eller historisk kontekst. Her vil man kunne støte på et problem i klasserommet hvis ikke alle elevene kjenner konteksten i den gjeldende teksten, og dermed ikke tar referansene i den. Blau foreslår imidlertid førlesingsoppgaver som en mulig aktivitet for å opplyse leserne og minske problemet (Blau i Solbu og Hove 2017:28). Henning Fjørtoft viser til de to forfatterne Michael Mc Kenna og Katherine A.D. Stahl, som sier at en slik førlesningsaktivitet kan være at læreren forteller elevene om innholdet i teksten før de leser den. En skulle kanskje tro at det da var liten vits i å lese teksten etterpå, men «poenget er at lesingen deres vil bli kraftig understøttet av lærerens presentasjon, og den tillater elever som mangler bakgrunnskunnskaper, å oppleve hvordan det føles å lese med forståelse.» (Fjørtoft 2016:114). Elevene må alltid kunne plassere handling i en tekst inn i en kontekst for å kunne forstå den, og hvis de mangler bakgrunnskunnskap som er nødvendig for å gjøre det, vil de vanskeligere forstå innholdet. «Forståelse skapes gjennom at man kobler det man leser, til noe

man allerede vet fra før.» (Kulbrandstad 2018:246). Kulbrandstad sier at siden elevenes bakgrunnskunnskap henger sammen med motivasjonen deres, kan førlesingsfasen være viktig for å gjøre tekster enklere (Kulbrandstad 2018:246).

2.1.2.3 Performativ literacy

Det siste kompetanseområdet Ludvigsen-utvalget har formulert, - kompetanse i å utforske og skape, går ut på det samme som Blaus tredje literacybegrep, som han kaller performativ literacy. Som navnet tilsier handler det om å gjøre, skape eller vise noe. Blau mener denne kompetansen innehas dersom man kan anvende den tekstlige literacyen i møtet med litterære tekster som er utfordrende å forstå, og også skaffe seg intertekstuell literacy dersom det er nødvendig for forståelsen av teksten. Ett av kjennetegnene på elever som har denne lesekompetansen, er utholdenheten de har i møte med vanskelige tekster (Blau i Solbu og Hove 2017:28). De må tåle at ikke alt «går opp» med én gang, og det krever naturlig nok tid å trene opp en litterær «kondisjon». I prosjektet mitt, som strekker seg over et halvt år, får vi bedre mulighet enn ellers til å øve opp denne utholdenheten.

Blaus inndeling av de tre literacybegrepene dreier seg i hovedsak om hvordan man leser og arbeider med tekst. Performativ literacy går også ut på hvordan elever klarer å overføre kompetansen de har tilegnet seg gjennom lesing til skriftlig arbeid der de selv skal produsere tekst.

2.1.3 Min definisjon av litterær kompetanse

Det har vært gjort forsøk på å finne gode norske ord for det engelske literacybegrepet. Lise Iversen Kulbrandstad bruker ordet *litterasitet* (Kulbrandstad 2018:59), men i møte med elever og foresatte velger jeg å bruke uttrykket *litterær kompetanse*, fordi jeg mener det er lettere å skjønne at begrepet i alle fall innbefatter lese- og skriveferdigheter. Ut fra definisjonen til Ludvigsen-utvalget, vil det å ha litterær kompetanse i korte trekk bety å «mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger» (NOU 2015:8:19) innenfor norskfaget. Mer spesifikt velger jeg å bruke den samme inndelinga av kompetanseområder som Ludvigsen-utvalget har brukt. Utvalget bruker de fire kompetanseområdene som overordnede mål for alt som skjer i skolen, mens jeg mener de utmerket godt også gjelder for det jeg legger i begrepet *litterær kompetanse*. Har man god fagspesifikk kompetanse innenfor norskfaget, og i tillegg har god kompetanse i å lære, altså tilegne seg nytt stoff, god kompetanse i å kommunisere, samhandle

og delta, samt god kompetanse i å utforske og skape, har man også god litterær kompetanse. Det handler om å bruke «hele seg» i arbeid med litteratur ved at det du kan og vet fra før knyttes opp mot det du leser og lærer. Alle de fire kompetanseområdene inngår i dybdelæring, som den kommende læreplanen legger til rette for.

2.2 Dybdelæring - hva er det?

Ludvigsen-utvalget har i sin rapport fra 2015 definert begrepet dybdelæring på en tydelig måte når de sier at:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (NOU 2015:8:14).

Det å lære noe i dybden gjør at kunnskapen sitter bedre. I følge Siv Måseidvåg Gamlem og Wenke Mork Rogne, kan dette, sammen med bevissthet rundt egen læring og bruk av læringsstrategier, fremme elevenes læring og «gi dem et grunnlag for å lære gjennom hele livet.» (Gamlem og Rogne 2017:8) Gamlem og Rogne viser til R. Keith Sawyers skjematiske oversikt fra 2006 som viser forskjellene mellom overflatelæring, som har preget undervisningen i den norske skolen frem til nå, og dybdelæring, som i stor grad er vektlagt i den kommende læreplanen:

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.

Eleven vurderer ny informasjon og knytter den til konklusjoner.	Eleven har vansker med å forstå ny informasjon som er forskjellig fra det de tidligere har møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk.	Eleven behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet.
Eleven reflekterer over egen forståelse og sin egen læringsprosess.	Eleven memorerer uten å reflektere over formålet eller egne læringsstrategier.

(Sawyer i Gamlem og Rogne 2016:8)

Av denne oversikten ser vi tydelig fordelene ved dybdeløring, og mens det i læreplanen fra 2006 ble brukt ordet *bør*, er den nye læreplanen mer direkte og sier *skal*. Om dybdeløring sier den nye planen blant annet at:

Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.3 Hvorfor lese og arbeide med skjønnlitteratur sammen med elevene?

Det er hevet over enhver tvil at skjønnlitteratur både utvider ordforrådet, gir god lesetrening for å øke lesehastighet og har stor betydning for refleksjon og personlig utvikling. Dette er alle gode grunner til å lese skjønnlitteratur med elevene, men som nevnt ovenfor kan arbeid med skjønnlitterære tekster ha stor betydning for elevene også utover disse forholdene. Det er derfor selvsagt ikke bare lesetrening for å øke lesehastighet som er målet når vi leser skjønnlitteratur i klasserommet. Jeg vil i det følgende se nærmere på flere grunner til hvorfor arbeid med skjønnlitteratur er så viktig.

2.3.1 Skjønnlitteraturen speiler samfunnet vi lever i

Den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum uttrykker at skjønnlitteratur er viktig for utviklingen av det hun kaller vår *narrative fantasi*. Dette handler om

en förmåga att leva sig in i hur andra människor - med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar - tänker, känner och lever. Det är en förmåga att skifta perspektiv och synsvinkel, att se sig själv i den andre och den andre i sig själv. (Molloy 2013:42).

Svenske Gunilla Molloy sier det kanskje enda mer tydelig:

Jag menar, liksom Martha C. Nussbaum, att l sning och samtal kring skönlitterära texter är ett sätt att diskutera demokratifrågor. Skönlitteratur beskriver och diskuterar samhällets or ttvisor. Skönlitteratur beskriver människans svekfullhet och hennes hj ltemod. Samtal om skönlitteratur kan fungera som kittet i en undervisning som  nd  skall pr glas av demokratiska värderingar. (Molloy 2013:43).

Skolen må altså ta sitt samfunnsansvar på alvor i å bidra til danningen av de kommende generasjoner, og ruste dem til å kunne delta på en god og troverdig m te i samfunnet ved å gjøre dem til reflekterte, empatiske og kritiske mennesker. Elevene skal ikke bare lykkes på skolen med de ulike fagene de har, men i livet generelt, og arbeid med skjønnlitteratur er en viktig del av denne danningen.

2.3.2 Danning

Skolen som en fellesarena f r større betydning enn før. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer. (NOU 2015:8:7).

Ludvigsen-utvalget uttrykker her hva som kanskje er hovedmålet med all undervisning i norsk skole, nemlig å (ut)danne elevene til å bli deltakende samfunnsborgere. Som lærer ønsker jeg å gi elevene kunnskap og kompetanse som er viktig for å kunne uttale seg

troverdig om et tema. De må ha et tilpasset språk for å kunne gjøre nettopp det, og jeg ønsker ikke minst at de skal kunne se ting fra ulike perspektiver og forstå at svært lite, om ingen ting her i verden, er svart-hvitt. «Danning er et langsiktig prosjekt som ikke kan måles» sier Skaftun og Michelsen (Skaftun og Michelsen 2017:235). Videre poengterer de hvor viktig rolle litteraturundervisningen er for dannelsen av den oppvoksende generasjon når de sier at «Litteraturundervisningen er et sted der det beste fra danningstradisjonen kan holdes levende og fornyes på måter som også er forenlige med mer moderne utdanningsidealer.» (Skaftun og Michelsen 2017:235). I dette ligger både et stort ansvar, men også enorme muligheter for læreren. Gjennom arbeidet med *Benoni* hadde vi utallige diskusjoner i klasserommet om hvorfor vi trodde karakterene i boka reagerte som de gjorde, hva som kunne ligge til grunn for ulike handlinger og hvordan hendelser eller personer preget mellommenneskelige relasjoner. Vi så hendelser i boka fra ulike perspektiver og forsøkte å sette oss inn i situasjoner for å skjønne reaksjonene. Bare i disse diskusjonene lå det mye danning. «Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» sier Ludvigsen-utvalget i sin rapport (NOU 2015:8:7). Skolen som institusjon har med andre ord et stort ansvar i danningen av elevene som samfunnsdeltakende mennesker, og Skaftun og Michelsen mener norsklærerne har et særlig ansvar i denne sammenhengen når de sier at «(...) litteraturundervisningen skal bidra til å utvikle etisk bevissthet hos elevene (...)» (Skaftun og Michelsen 2017:28). De poengterer samtidig viktigheten med tekstvalg i den sammenhengen, slik jeg også har vært bevisst på i mine tekstvalg.

Henning Fjørtoft viser i sin bok *Norskdiraktikk* (2016) til den tyske didaktikkforskeren Wolfgang Klafki når han skriver om danning i skolen. Klafki fremhever utviklinga av evnen til å reflektere som sentralt i denne danningen, og «relasjonen mellom undervisning og læring og den grad av refleksjon som preger undervisningen.» (Fjørtoft 2016:34). Klafki skiller mellom *material* og *formal* danning, der den materiale danningen er overføring av «sentrale faglige kunnskaper» (Fjørtoft 2016:34) fra lærere til elever. Dette er det samme som det Ludvigsen-utvalget kaller fagspesifikk kompetanse. Det betyr at elevene kanskje ikke har dyptgående kunnskap på et felt, men kan det læreren har «overført» til dem gjennom undervisninga. I begrepet formal danning legger Klafki utviklingen av elevenes analytiske, resonnerende og kritiske evner. Slik jeg vil komme inn på også senere, vil jeg kalle den formale danningen for elevenes vei mot et *reflekterende nivå*. Slike evner krever at eleven bruker «hele seg», altså all sin kunnskap og erfaring i refleksjoner. Dette er, slik Klafki også mener, ikke kunnskap som kan plasseres i bare én kontekst: «Det er snarere snakk om det vi kan kalle strategier eller ferdigheter som kan anvendes på tvers av oppgave, kontekst eller

fag.» (Fjørtoft 2016:34). Nettopp det Klafki kaller formal danning, er det jeg ser som min største og viktigste oppgave som lærer, og i mitt prosjekt. Målet er å øke elevenes litterære kompetanse, og hva ligger i det? Jo, at de evner å vurdere, resonnerer, assosierer og ser med kritiske øyne på litteraturen vi jobber med, - rett og slett bruke «hele seg» i møtet med tekst. Elevene er vant til at spørsmål i skolen har et fasitsvar, mens i arbeid med litteratur er det ikke sånn. Vi må tolke og reflektere, og det vi kan, vet og har opplevd fra før har stor verdi i prosessen. Jeg vil komme nærmere inn på dette også senere i oppgaven.

2.3.3 Hvorfor lese en hel roman?

Som jeg var inne på tidligere, er det nødvendig å plassere skjønnlitteraturens fiksjonsvirkelighet i en kontekst for å forstå innholdet, men når handlinga er lagt til ei tid elevene selv ikke har tilhørt, og/eller når teksten er et utdrag fra en lengre tekst, kan dette være vanskelig. Dette så jeg et tydelig eksempel på da klassen min nylig arbeidet med en tidligere gitt eksamensoppgave. I forberedelsesmaterialet var det gjengitt et utdrag av diktet «Du må ikke sove» (1936) av Arnulf Øverland, men det viste seg vanskelig for elevene å oppfatte både form og innhold ved å lese kun strofe 5-7 av diktet. Da jeg derimot leste diktet fra begynnelse til slutt, var det flere i klassen som uttrykte et «aha», og umiddelbart forstod budskapet. Rytmen, gjentakelsene og stemningen i hele diktet var med på å underbygge budskapet, noe utdraget alene ikke klarte like godt. Sylvi Penne sier det samme i sin artikkel «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012). Hun mener litteraturen i norskfaget bør være annerledes og en motvekt til oppsplittingen vi ser i for eksempel lærebøker og på nettsider. «Litterær mening, fiktiv mening, skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi. Da oppstår assosiasjoner til livet selv - til våre liv sammen med andre», sier hun (Penne 2012:173). Penne har utført studier på ungdomstrinnet der elever i tre tiendeklasser ble spurt om hva de husket fra litterære tekster de hadde lest i løpet av de tre årene på ungdomstrinnet, og svarene viste at «De elevene som husket noe, husket helheter med tydelige vendepunkt der følelser engasjeres - dramaturgisk ikke så ulikt det de ser på fjernsyn og film» (Penne 2012:163). Penne viser til den amerikanske psykologen Jerome Bruners uttalelser om at «Episk mening krever en handlingsstruktur, en dramaturgi.» (Penne 2012:164). Bruner poengterer viktigheten av å tolke handling, mening og hendelser i litteratur i kontekst, for i litteraturen er det ingen fasitsvar, men mange tolkninger, og disse må alltid ta utgangspunkt i kontekster. Det er vanskelig for elever å gjøre dette ved bare å lese utdrag. De vil da mangle det følelsesmessige engasjementet som flere litteraturforskere i nyere tid peker

på som viktig i arbeid med litteratur. Sylvi Penne har i sin artikkel sitert professor i kognitiv psykologi, Keith Oatley: «Fictional narrative has its impact primarily through the emotions.» (Oatley sitert i Penne 2012:166), og hun mener dette vanskelig kan skje gjennom å lese utdrag. Jeg kunne fortalt elevene om Benonis forelskelse i overklassejenta Rosa og deretter lest et utdrag fra romanen, men de hadde da manglet det emosjonelle engasjementet som er viktig for å leve seg inn i, og dermed huske teksten. De mister en del av helheten som ikke utdraget kan fylle. Spesielt ser vi som nevnt dette når handlinga i en roman er lagt til ei tid som er fjern for oss. Når elevene gjennom lesing skal konstruere en fiktiv helhet, er det utfordrende i seg selv når fiksjonskonteksten er et handelssted i Norge rundt år 1900, slik som i *Benoni*, og ekstra vanskelig hvis de får presentert kun et utdrag av teksten. Dette er en av grunnene til at jeg mitt prosjekt har valgt å bruke tid på å lese en hel roman fremfor utdrag.

2.4 Internasjonale og nasjonale leseprøver

Siden 2000 har PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) vært gjennomført i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) hvert tredje år, med fokusområder lesing, naturfag og matematikk hver sin gang. Lesing var fokusområdet ved første gjennomføring i 2000, og senere i 2009. Resultatene satte i gang flere nasjonale tiltak, deriblant nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.4.1 Resultater fra PISA-undersøkelsene

Skoleforsker Astrid Roe har redegjort for resultatene fra PISA-undersøkelsene, og sier at leseprøven i disse undersøkelsene «er utviklet i tråd med et rammeverk som definerer både tekster og oppgaver etter flere kriterier, noe som gjør det mulig å studere hva som kjennetegner norske elevers sterke og svake sider som lesere (...)» (Roe 2013:17). Resultater herfra viste en klar sammenheng mellom positive *holdninger* til leseaktivitet og *leseferdigheter* i samtlige OECD-land. Undersøkelsen viste også at norske ungdommer var av de minst positive til leseaktiviteter av deltakerlandene, og her var kjønnsforskjellene store i guttenes disfavør (Roe 2012:104). Ut fra dette ser jeg et stort ansvar hos den enkelte lærer når det kommer til påvirkning av elevenes holdning til lesing, og da spesielt i forhold til gutter. Jeg vil si mer om det i punkt 2.5, «Gutter og lesing».

Den første leseopplæringa omhandler å «knekke lesekode» og går på innlæring av bokstaver og det grunnleggende ved lesing, altså avkodning. Frem til den første PISA-

undersøkelsen i 2000 var dette så å si det eneste fokuset norsk skole hadde på leseopplæring, og etter mellomtrinnet sier Roe at leseopplæring stort sett var ensbetydende med spesialundervisning (Roe 2012:103). Resultater fra både PISA-undersøkelsene og nasjonale prøver viser at elever på ungdomstrinnet har manglet kompetanse i å lese for eksempel sammensatte tekster. Dette viser at det vi kan kalle *den andre leseopplæringa*, den leseopplæringa som skjer *etter* avkodinga, har vært mangelfull i norsk skole. Undersøkelser for eksempel førstelektor i matematikk, Lisbet Karlsen og språkforsker Eva Maagerø har utført på grunnskoleelevers bruk av lærebøker i matematikk, viser at «elevene ofte ikke leste overskrifter, faktabokser og figurer, og at siden elevene hadde problemer med å knytte sammen forklarende verbaltekst og illustrasjoner, ble det vanskelig for dem å hente mening ut av teksten» (Blikstad-Balas 2014:330). Roe viser også til Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken, som har forsket på pedagogiske tekster og funnet at «elever i liten grad evner å utnytte de ulike tekstelementene i sammensatte tekster, og at de er lite oppmerksomme på den kunnskapen som ligger i andre tegnsystemer enn det verbale» (Roe 2013:23). Forskerne viser også til funn som sier at det er svært ulik praksis blant lærere i hvordan lærebøkene brukes, og at elevene ofte er overlatt til seg selv når de bruker dem i arbeid (Blikstad-Balas 2014:330/331).

Lærebøkene i dag er i stor grad bygd opp på samme måte som nettsider, med bilder og bildetekst, ordforklaringer, tekstbokser, tabeller og fargerike illustrasjoner. I utgangspunktet er det ikke noe galt i det, for det visuelle fanger interessen til elevene, men man må være oppmerksom på de utfordringer det gir elevene når de skal lese (i) lærebøker. I dette prosjektet har vi ikke brukt læreboka i det hele tatt. Dette har vært et bevisst valg av meg, for det har vært læreplanen med sine kompetansemål, og ikke lærebøkers tolkning av læreplanen, som har vært styrende for meg når jeg har planlagt undervisningen og valgt tekster.

Det at norske barn og unge har problemer med å lese sammensatte tekster, er en del av leseopplæringa alle lærere uansett fag har et ansvar for. Med Kunnskapsløftet i 2006 kom et skifte i synet på norskfaget som «redskapsfag» for innlæring av andre fag i skolen. Begrepet ble fjernet da læreplanen ble revidert i 2013, og fokuset har siden vært at de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning må jobbes med i alle fag (Fjørtoft 2016:57). Dette innebærer at elevenes evne til å lese og skrive ikke lenger er norsklæreres ansvar alene, men derimot en sentral del av hele skolegangen. I den reviderte læreplanen fra 2013 ser vi derfor literacybegrepet brukt for første gang, noe som viser «hvilken rolle kompetanser som lesing, skriving og muntlighet har i læreplanen» (Fjørtoft 2016:58), slik Henning Fjørtoft her sier.

2.4.2 Nasjonale prøver

Utviklingen og gjennomføringen av de nasjonale prøvene i lesing, regning, engelsk og etter hvert også skriving, var ett av tiltakene som ble satt i gang etter resultatene fra PISA-undersøkelsene. Første gjennomføring av nasjonal prøve var i 2004, og undersøkelsen har opp gjennom årene fått mye kritikk på grunn av flere forhold. Et raskt google-søk viser overskrifter som «Bruk og misbruk av nasjonale prøver», «Driller elevene i nasjonale prøver», «Nasjonale prøver - et uetisk eksperiment?» og «Er leseprøvene gode nok?», for å nevne noen. Kritikken går på hvordan resultatene leses og brukes og viser til at prøvene kan være nyttige for skoleeiere og lærere, men upålitelige som mål på kvalitet. De tre forfatterne av kronikken «Bruk og misbruk av nasjonale prøver», som stod på trykk i Aftenposten 24. april 2013, peker på interessante problemer eller svakheter ved prøvene. For vil det gi et korrekt bilde når det brukes gjennomsnittstall fra svært små klasser eller kommuner? Og hva blir konsekvensene av at medier rangerer skoler og kommuner etter disse tallene? De peker også på et annet interessant dilemma når de sier at «Slike rangeringer kan i beste fall si noe om hvilken skole som har de flinkeste elevene, men de sier ingen ting om hvor de beste lærerne befinner seg.» (Hovdhaugen, Seland og Vibe, 2013). Resultatene sier nemlig ingenting om hvilket utgangspunkt elevene hadde *før* de begynte på denne skolen. I egen praksis er de nasjonale prøvene et godt arbeidsverktøy for meg. Jeg kan analysere resultatene og finne styrkene og svakhetene til hver enkelt elev, men også til klassen samlet sett. Dette gjør blant annet at jeg kan legge opp til undervisning som øver dem på de type oppgavene jeg ser de har størst problemer med.

2.4.3 Nivådelte spørsmålskategorier

Spørsmålene i både PISA-undersøkelsene og de nasjonale prøvene er kategorisert etter tre nivåer: finne-oppgaver, tolkende oppgaver og reflekterende oppgaver. Finne-oppgaver vil du finne svaret på i teksten som hører til oppgaven. Svaret vil stå svart på hvitt. Et eksempel på en finne-oppgave kan være spørsmål av typen «Hvor mange ballonger hadde hovedpersonen i teksten». Eller «Når går første buss fra togstasjonen på lørdager?» Elevene husker, eller kan gå tilbake til teksten eller tabellen og finne svaret. Tolkende oppgaver finner du svaret på gjennom å lese mellom linjene. Hvis det stod i en tekst at «Jenta danset bortover skoleveien mens de lyse flettene hennes flagret i vinden og sekken hoppet på ryggen.», kan et spørsmål om å fastsette omtrentlig alder på jenta kreve at elevene tolker informasjonen. Jenta er i alle fall i skolealder og sannsynligvis barneskoleelev på et lavt trinn. De reflekterende oppgavene

krever at elevene både tolker og tenker selv, og eventuelt trekker inn egne opplevelser eller erfaringer i sine resonnementer. «Hvorfor tror du forfatteren sier at damene kjenner Mack godt?» er et eksempel på en reflekterende oppgave jeg hadde på leseoppdraget som omhandlet juleselskapet Mack pleier å ha i romanen *Benoni*. Her er det ikke ett riktig svar, men flere, og når jeg spør hva elevene tror, forventer jeg også at de kan argumentere for sine påstander. Ett svar kan være at han kjenner damene fordi han har hatt dem i jobb lenge, og har hatt juleselskap hvert år i mange år. Et annet er å ta utgangspunkt i det man får informasjon om i teksten, som at man kan se på blick eller kroppsspråk at de kjenner hverandre godt. Noen vil si det er et frampek, mens andre vil trekke slutningen at Mack har hatt et seksuelt forhold til flere av damene. Ingen av svarene er direkte riktige eller gale, men når det gjelder reflekterende oppgaver, er det helt klart noen svar som er bedre enn andre.

Når resultatene fra den nasjonale prøven foreligger, kan jeg som lærer gå inn og analysere resultatene på flere måter. Jeg har spesielt hatt stor nytte av å se hvilke kategorier oppgaver flest elever i klassen min har vansker med. Hvis jeg ser at en stor andel av klassen har svart feil på en bestemt oppgave, går jeg inn og ser om dette er en finne-oppgave, tolkende eller reflekterende oppgave. Slik ser jeg hva vi trenger å øve mer på i fellesskap og individuelt. I metoddelen vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg konsekvent lager mine leseoppdrag etter denne modellen, der alle de tre spørsmålstypene alltid skal være representert. For en lærer er drømmesituasjonen at alle elevene befinner seg på et reflekterende nivå, og disse oppdragene gir meg derfor god oversikt over elevenes faglige *utvikling*, - noe de nasjonale prøvene ikke kan gjøre, all den tid de er en «ståstedsanalyse».

Resultatene fra de nasjonale prøvene sier meg også noe om kjønnsforskjellene ved elevenes leseferdigheter, og jeg har som nevnt vært spesielt opptatt av å motivere guttene i mitt prosjekt.

2.5 Gutter og lesing

I kapitlet «Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver» i *Gutter og lesing* (2013), skriver Astrid Roe at leseundersøkelser viser at gutter sakker akterut når vi sammenligner leseferdighetene til norske ungdommer. Dette kan man se ut fra resultatene som viser at «økningen i kjønnsforskjell fra 2000 til 2009 ikke er et resultat av at jentene er blitt bedre til å lese.» (Roe 2013:17). Videre sier hun at gutter leser mindre (frivillig) på fritida, og at de tilbringer stadig mer tid foran datamaskinen med spill, og at dette er sannsynlige årsaker til resultatene (Roe 2013:24). Det er imidlertid ikke bare *tida* elevene

bruker på lesing som er avgjørende for deres leseferdigheter, men også *hva* de leser. Roe refererer til forskning som viser at jenter i større grad enn gutter leser skjønnlitteratur på fritida, mens guttene foretrekker aviser og tegneserier. Hun peker her på klare tegn i undersøkelser som viser at elever som leser skjønnlitteratur gjennomgående presterer bedre enn de som leser tegneserier, magasiner og aviser (Roe 2013:24). Selvsagt kan denne typen lesing også være verdifull som lesetrening, men ikke hvis den er av fragmentarisk art, slik for eksempel tegneserier ofte er. Det krever en annen form for fordypning over tid å lese skjønnlitteratur, noe som gir lesetrening på et annet nivå (Roe 2013:24).

I følge Roe svarer langt flere gutter enn jenter at de bare leser det de må, og at de også har et mindre bevisst forhold til bruk av ulike strategier. «Jentene skiller tydeligere mellom gode og mindre gode strategier (...)», sier hun (Roe 2013:24). Roe er også inne på en annen avgjørende faktor for guttenes lesemotivasjon, nemlig det maskuline aspektet ved lesing av skjønnlitteratur og også det maskuline aspektet i skjønnlitteratur. Guttenes forhold til å lese skjønnlitteratur henger sammen med deres syn på denne sjangeren, og her spiller guttenes mannlige forbilder, ofte fedrenes holdning til skjønnlitteratur en viktig rolle. Også det maskuline aspektet i tekstene viser seg å være viktigere for guttene enn det kvinnelige er for jentene (Roe 2013:27). Dette er interessant, og viktig å være klar over når jeg som lærer gjør mine tekstvalg.

I mitt prosjekt har jeg med bakgrunn i denne kunnskapen hatt fokus på spesielt å *motivere* guttene til (mer) lesing, og å få guttene til i større grad å *reflektere* over litteratur. Tid er en viktig faktor, og prosjektet innebærer derfor arbeid med skjønnlitteratur over en lengre periode. For å lykkes må jeg være bevisst hvilke tekster vi skal jobbe med, samt lære elevene verktøy, eller strategier, jeg mener er hensiktsmessige for dem å bruke i slikt arbeid.

2.5.1 Hvordan motivere gutter til (mer) lesing?

I boka *Gutter og lesing* (2013), har også den svenske didaktikeren Gunilla Molloy bidratt med kapitlet «Jag ryser när jag ser en bok». Her sier hun at «Det faktum att pojkars ointresse för att läsa skönlitteratur *synliggörs* i skolan betyder inte att det är ett skolproblem. Det är ett samhällsproblem och bör diskuteras som et sådant.» (Molloy 2013:44). Jeg er ikke uenig i det Molloy her sier, men selv om det ikke er skolens problem, er det kanskje i skolen vi har den beste muligheten til å påvirke guttenes interesse for lesing, og da er det som lærer viktig å være seg sitt ansvar bevisst. «Litteraturundervisningen er kanskje det stedet i skolen der det ligger aller best til rette for å oppøve analytiske evner gjennom arbeid med virkelige

problemer (...)», sier Skaftun og Michelsen (Skaftun og Michelsen 2017:171), og skal jeg lykkes i noen grad med å påvirke ungdom, og da spesielt gutter til å lese mer og oppleve glede ved å lese skjønnlitteratur, er flere faktorer avgjørende.

Leseundersøkelser viser at kjønnsforskjellene er store når leseferdigheter og -vaner kartlegges. Vi vet at foreldre er viktige rollemodeller for sine barn, og da er det naturlig at deres holdning til lesing og litteratur påvirker barna. Når vi i denne sammenhengen også vet at mannlige forbilder kanskje er viktigere for gutter enn tilsvarende feminin påvirkning er for jentene, skjønner vi at fedrene spiller en viktig rolle for å skape interesse for lesing hos guttene. Roe peker på at mannlige lærere eller forfatterbesøk av mannlige forfattere også kan være gode rollemodeller (Roe 2013:26). Forskning viser også at foreldrenes utdanning kan spille inn på barnas lesevaner- og interesse (Roe 2013:28). Alle disse faktorene som forskning peker på som viktige for barns, og spesielt gutters lesemotivasjon, er imidlertid ytre faktorer jeg ikke kan påvirke eller gjøre noe med. For det første er jeg kvinnelig lærer. For det andre kan jeg verken kreve av fedre at de må lese mer skjønnlitteratur hjemme, eller ta sine sønner med på biblioteket for å påvirke dem til mer lesing. Jeg kan heller ikke gjøre noe med de foresattes utdanningsnivå. Det jeg imidlertid kan gjøre, er å velge litteratur til arbeid på skolen som har et maskulint preg, enten i form av tematikk, og/ eller mannlig hovedperson. For «Innholdets betydning for motivasjonen til å lese er avgjørende, og mye tyder på at dette i større grad gjelder for gutter enn for jenter», sier Astrid Roe (Roe 2013:27). Det Roe poengterer, er at både tekstvalg, tema, tidsbruk og at leseren kan identifisere seg med innhold eller karakterer i skjønnlitteratur, er avgjørende for ungdoms lesemotivasjon, og at dette i større grad gjelder for gutter enn for jentene. Jeg må derfor være bevisst mine litteraturvalg, noe som også ligger til grunn for at jeg velger *Benoni* fremfor *Victoria* når vi skal lese Hamsun.

2.5.2 Gutter og refleksjon over litteratur

Når det gjelder de tre leseaspektene finne, tolke og reflektere, er kjønnsforskjellen størst på refleksjonsoppgavene. Dette kan bety at gutter har større problemer enn jenter med å reflektere over det de leser, noe som igjen kan henge sammen med deres modenhetsnivå. (Roe 2013:18).

Roe mener årsaker til dette er at gutter ofte velger bort de åpne oppgavene hvis de har flere å velge mellom, eller at de svarer vagt eller feil på dem. Min erfaring er imidlertid at guttene deltar aktivt når vi diskuterer, tolker og reflekterer litteratur i klasserommet. Gjennom pilotprosjektet mitt erfarte jeg, for meg overraskende, at det var guttene og de svaktpresterende elevene som lyktes først med å tolke og reflektere over scener i *Benoni*. Hvorfor var det slik? Var det tilfeldig eller ville jeg oppleve det samme når jeg skulle gjennomføre prosjektet på nytt? Svaret var ja. Det samme gjentok seg denne gangen. Jeg har for såvidt sett det samme som Roe på skriftlige besvarelser, men også dette endret seg gradvis utover prosjektet. Jeg har likevel for egen praksis kommet frem til spesielt tre avgjørende momenter for å lykkes med å få guttene til både å velge og svare på åpne spørsmål i større grad, utenom det som går på maskulinitet i tekstvalg. Disse er nok *tid*, *anerkjennelse* av tolkningene og refleksjonene deres gjennom å *invitere dem inn i tolkningsarbeidet*, samt gi elevene et *språk* de kan uttrykke seg med i litterære samtaler. Dette gjelder naturligvis ikke bare for guttene.

2.6 Nok tid til tolkning og refleksjon

«Et viktig spørsmål å stille til dagens travle og målstyrte skole er om elevene får nok tid til den viktige øvelsesfasen der de kan få eierskap til nye ferdigheter og kunnskaper.» (Skaftun og Michelsen 2017:46) Fagfornyelsen med den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020 har som mål å gi rom for nettopp det Skaftun og Michelsen spør etter. Hvordan en kan ta seg bedre tid til å undervise om et komplekst og omfattende tema, var utgangspunktet for pilotprosjektet mitt. «Det tar tid å mestre nye ferdigheter» (Fjørtoft 2016:103) sier Fjørtoft, fordi mestring innebærer «øving, prøving og feiling» (Fjørtoft 2016:103). Det tar også tid å utvikle forståelse, for «Dersom elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter *og* se dypere sammenhenger og strukturer i kunnskapen, må de ha rike og varierte erfaringer og aktiviteter samt refleksjon og dialog.» (Fjørtoft 2016:103). Også når vi har muntlig aktivitet i klasserommet er det viktig å ta seg tid til refleksjon. Undersøkelser viser at når lærere stiller spørsmål i klasserommet, har de en tendens til å vente i ett sekund eller mindre før en elev blir utpekt til å svare, og så snart denne er ferdig, fortsetter læreren innen ett sekund med egne kommentarer eller nye spørsmål. Ofte vil dette være grunnen til at det stort sett er den samme gruppen elever som er aktive muntlig. Å gi elevene tid til å reflektere over spørsmålet er viktig, og professor Courtney Cazden har undersøkt hva som skjer hvis læreren venter i tre sekunder eller mer. Å øke tida mellom spørsmålet og svaret vil endre både spørsmålene,

svarene og få med flere elever i betydelig grad. I tillegg vil både lærerens og elevenes holdninger og forventninger til svarene endre seg og føre til dialog i større grad enn spørsmål - svar mellom lærer og elev (Fjørtoft 2016:141).

2.6.1 Min rolle som lærer

I planleggingen av prosjektet måtte jeg også se på min egen rolle som lærer. For å få elevene engasjerte i arbeidet og gi dem eierskap til stoffet vi arbeidet med, måtte jeg invitere dem inn og være klar for å endre både egne planer og egen praksis underveis. Skaftun og Michelsen satte fingeren på det jeg erfarte når de sier at undervisningen med litteratur må være mer dialogisk orientert mot elevene i klasserommets her og nå.

Det handler om å gi avkall på makt og kontroll og i større grad respondere på det som skjer i klasserommet. Det betyr ikke at man slutter å planlegge undervisningen, men snarere at man planlegger annerledes. (Skaftun og Michelsen 2017:171).

Det er viktig å være bevisst hvilken rolle man skal ha som lærer for å lykkes i arbeid med litteratur. En mer dialogisk form anbefales fremfor den avstanden læreren som «ekspert» vil skape til elevene. Jeg er her helt enig med Skaftun og Michelsen når de sier at «Dialogisk undervisning er en måte å styrke muligheten for å posisjonere elevene som legitime deltakere i et faglig praksisfellesskap på.» (Skaftun og Michelsen 2017:173). Et faglig praksisfellesskap er nemlig avgjørende i arbeid med litteratur.

2.6.2 Å invitere elevene inn i et praksisfellesskap

Jeg sier alltid til elevene mine at det jeg liker aller best med litteraturoppfatning, er at det ikke finnes noe rett eller galt svar. Vi vil alle assosiere ulikt når vi leser, fordi vi har ulike opplevelser og erfaringer med oss «i ryggsekken». Det er derfor spennende og lærerikt for meg også at elevene kan tolke elementer i tekst annerledes enn det jeg har gjort. Det vil likevel være feil å si at elevene og jeg stiller helt likt i arbeidet med litteratur. Læreren er den pedagogisk ansvarlige og skal også være en faglig rollemodell for elevene. Likevel gir arbeid med skjønnlitteratur *alle* deltakerne i fellesskapet muligheter til utvikling, også læreren, og hvis jeg skal lykkes med å skape et slikt praksisfellesskap i klasserommet, må «lærer og elev ofre litt av denne trygge distansen og komme hverandre i møte i den faglige hendelsen»

(Skaftun og Michelsen 2017:163). Vi «må bli autentiske deltakere i det som skjer.» (Skaftun og Michelsen 2017:163). Jeg har aldri følt at jeg har mistet noe av min autoritet som lærer ved å invitere elevene inn i arbeidet som (nesten) likeverdige litteraturtolkere. Derimot er det nettopp det som har skapt det engasjementet jeg opplever i klasserommet når vi arbeider med skjønnlitterære tekster.

I *Norskdiridaktikk – ei grunnbok* (2009), skriver Peer Harry Bjørkeng i sitt kapittel «Klassesamtalen om litteratur - lærerens rolle» (2009) om betydningen av lærerens rolle, og hvordan spørsmål bør stilles for å oppnå en åpen litterær samtale med elevene. Han poengterer viktigheten av autentiske spørsmål for at «Dialogen skal føre til refleksjon, undring og konstruksjon av kunnskap hos eleven, ikke overføring og reproduksjon av den kunnskap læreren har.» (Bjørkeng 2009:305). Selv om jeg tidligere sa at det ikke finnes noe rett eller galt svar når man tolker litteratur, er det likevel klart at det finnes gode og mindre gode *argumenter* for tolkninger. «Det å avklare hva som er de beste argumentene, er en helt sentral aktivitet i et litteraturfaglig praksisfellesskap.» (Skaftun og Michelsen 2017:172). Dette er også mitt utgangspunkt i litterært arbeid i klasserommet.

2.6.3 Elevenes litterære språk

Skaftun og Michelsen snakker i sin bok *Litteraturdidaktikk* (2017) om «Makt og myndiggjøring: å skape dialogisk rom for elevene». Her poengterer de hvordan lærerens rolle påvirker de litterære samtalene som finner sted i klasserommet. De påpeker viktigheten av å myndiggjøre elevene slik at de kan uttrykke seg både muntlig og skriftlig med en viss autoritet om et tema, både når det gjelder skjønnlitteratur, og i livet ellers (Skaftun og Michelsen 2017:170). Her mener jeg språket er en viktig faktor. Elevene må vite hvordan de skal uttrykke seg både muntlig og skriftlig for å fremstå troverdig, og da må de til en viss grad beherske et fagspråk med faglige begreper. Skaftun og Michelsen kaller dette *fagspesifikke strategier* og *arbeidsmåter*, og disse «henger sammen med hvordan man *tenker* i faget. Man leser og tenker på en annen måte i naturfagene enn man gjør i de humanistiske fagene.» (Skaftun og Michelsen 2017:196).

Jon Smidt skriver i «Arbeid med språk og kultur» (Smidt, 2009) at læreplanens (LK06) fjerde hovedområde i norskfaget, «Språk og kultur», kunne vært brukt som overskrift for alle fagområdene. Han begrunner dette med at «muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster, alt vi holder på med i norsken, er gjennomvevd av språk og kultur.» (Smidt 2009:158). Videre skriver han at elevene gjennom arbeid med faget «må få et *språk* -

et fagspråk - som gjør det mulig å gripe og snakke om språk og tekst (...)» (Smidt 2009:159). Det handler om å gi elevene ei språklig verktøykasse med begreper og uttryksmåter for hvordan de kan formulere seg om form, innhold, tematikk og budskap i litterære tekster. Dette gjelder naturlig nok alle elever, men språket er spesielt en viktig faktor i arbeidet med å få guttene til i større grad å velge de mer åpne oppgavene ved for eksempel eksamen, og at de skal kunne svare mer utfyllende på disse. Elever må føle seg trygge på faglige begreper for at de skal bli en naturlig del av deres egen uttrykksmåte, og et visst akademisk språk vil hjelpe på troverdigheten og autoriteten i argumentasjonen de legger til grunn for tolkningene sine.

Ordforrådet er også veldig viktig for forståelsen, for «Dersom elevene ikke forstår de begrepene som er sentrale i teksten, vil de heller ikke forstå innholdet. Dette vil gjøre det vanskelig å huske innholdet og analysere faginnholdet.» (Gamlem og Rogne 2017:9). Igjen er læreren en viktig rollemodell for å gi elevene et rikt og adekvat (faglig) ordforråd. «Studier av spesielt dyktige lærere har vist at de aldri lar sjansen til å forklare nye og ukjente ord gå fra seg. De utmerker seg også ved å bruke et 'voksent' språk når de underviser og diskuterer med elever, og de prøver ikke å forenkle språket for at klassen skal forstå.» (Fjørtoft 2016:114). Det betyr at lærere som forklarer ord, uttrykk og begreper til elevene, underviser eksplisitt i ordforråd, uten at timen nødvendigvis er satt av til akkurat det. Jeg anser dette som en viktig del av den fagspesifikke kompetansen som må ligge til grunn for at elevene skal kunne kommunisere, samhandle, delta og skape på en god måte, både muntlig og skriftlig i norskfaget.

2.7 Vurdering for læring

Forskergruppa Assessment Reform Group har siden slutten av 90-tallet forsket på konsekvensene av vurdering i skolen. De har blant annet undersøkt forskjellene vurdering *for* og *av* læring utgjør, og har slått fast at vurdering *for* læring i mye større grad kan fremme elevers læring (Slemmen 2013:33). Denne typen vurdering innebærer blant annet å involvere elevene i læringsprosessen ved å konkretisere læringsmålene slik at de er tydelige for dem, stille spørsmål som fremmer læring ved å la elevene få tid til å reflektere, gi konkrete tilbakemeldinger, men også øve elevene til å være med på vurdering av seg selv og andre (Slemmen 2013:71/72). Jeg skal ikke her gå inn på hvordan jeg vurderer elevenes arbeider, for det kunne fått plass i en egen oppgave, men jeg ønsker å presisere at jeg *vurderer* og ikke *retter*, og at jeg er nøye med å skille mellom begrepene også overfor elevene. Dette handler for meg om hvilken følelse ordene kan fremkalle og si noe om hva jeg er opptatt av i

vurderingsarbeidet. Å rette en tekst ved for eksempel å markere alle skrivefeil, er ikke etter min mening læringsfremmende. Jeg markerer også feil jeg ser går igjen hos eleven, men bare i besvarelsens første del. Nettopp fordi det oftest er de samme feilene som går igjen i den videre teksten. Elevene skal slippe opplevelsen av å få en «rød» tekst tilbake. Deretter gir jeg to til tre konkrete tips til forbedringer. Jeg krever imidlertid at elevene bruker tid på å lese tilbakemeldingene, og setter derfor av tid til det når jeg leverer tilbake vurdert arbeid. Når det nærmer seg tentamen eller eksamen tar vi frem besvarelsene igjen, og siden det meste av oppgaven da er «uberørt», kan de jobbe med å endre og forbedre den selv ut fra tipsene, tilbakemeldingene og markeringene de fikk fra meg. På den måten *lærer* elevene noe av vurderinga, men det krever at jeg setter av tid til dette på skolen. Også dette arbeidet er med på å øke elevenes litterære kompetanse og er dermed et arbeid jeg mener hører hjemme som en del av undervisninga, og ikke noe som skal overlates til den enkelte på egen hånd. Jeg er dessuten også nøye med alltid å peke på en eller flere ting eleven gjør bra. De skal jo videreføre det de allerede mestrer, mens de skal forbedre det andre. Når elevene opplever å få tilbakemeldinger på noe de har blitt bedre på, gir det mestringsfølelse. Det er dessuten viktig å huske at det ikke bare er elevenes skriftlige arbeider som kan eller skal vurderes. Både diskusjoner og praktisk arbeid, som for eksempel stasjonsarbeid, kan vurderes og gi uttelling på karakterene, slik også Trude Slemmen påpeker når hun sier at læreren kan bruke flere vurderinger «ved hjelp av elevarbeid, observasjon og dialog for å fokusere på hele spekteret av elevens kompetanse» (Slemmen 2013:71).

3 Metode

Dette prosjektet skiller seg fra mange andre pedagogiske forskningsprosjekter i skolen ved at jeg som lærer også er forskeren. Det har krevd en annen tilnærming enn det som kanskje er vanlig, og gjør at framstillinga av metode også vil innbefatte alle arbeids- og undervisningsmetoder. Siden jeg ikke bare er en observatør, men aktiv deltaker i klasserommet, vil derfor forskningsmetoden jeg har brukt, ha elementer i seg fra både aksjonsforskning og performativ forskning. I begge disse metodene ligger det at forskerens posisjonering ikke forstås som «objektiv eller distansert» (Østern og Dahl 2019:36).

3.1 Aksjonsforskning

«Aksjonsforskning fremmer bred deltakelse i forskningsprosessen og støtter handlinger som leder til en mer rettferdig eller tilfredsstillende situasjon for de involverte», sier Mette Høie i sitt kapittel om aksjonsforskning i *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (Høie 2010:154). I mitt prosjekt har elevenes deltakelse vært avgjørende for vårt felles mål, - at alle skal øke sin litterære kompetanse. Videre redegjør Høie for at aksjonsforskning i Norge har hatt «et distinkt demokratisk siktemål» (Høie 2010:154) ved at hovedhensikten er «å oppmuntre deltakerne til å tilegne seg kompetanse i demokratisk dialog og bred deltagelse (...)» (Høie 2010:154). Dette poengterer også Henning Fjørtoft når han sier at læring *bedre* skjer i et læringsfellesskap enn alene, noe som viser hvordan aksjonsforskning bunner i et konstruktivistisk læringssyn (Fjørtoft i nettforelesning fra NTNU). I sin nettforelesning om denne typen forskning, viser han at aksjonsforskning vektlegger refleksjon som en nødvendig aktivitet for å systematisere stoffet og dermed huske det bedre. Nettopp dette er vektlagt i stor grad også gjennom mitt prosjekt. Det er gjennom refleksjon at mennesker får eierskap til noe, og som dermed gir forståelse for stoffet, som ikke bare skal læres, men også huskes etterpå. Hovedmålet i aksjonsforskning ligger i ordet og betyr at det må handling til. Altså at man forbedrer praksis gjennom praksis.

Å forbedre praksis gjennom praksis innebærer metakommunikasjon. «Det å plassere erfaring i en sammenheng, stimulere fantasi og bruke ulike metoder for å øke undersøkelses- og læringskapasiteten hos mennesker i organisasjoner og samfunn er grunnleggende for aksjonsforskere» (Høie 2010:154), sier Høie, og definerer her langt på vei aksjonsforskerens rolle. Hva innebærer det da for meg å inneha rollen som både lærer og forsker i dette prosjektet? I utgangspunktet ser jeg få utfordringer, fordi slik aksjonsforskerens rolle er

definert, er den for meg lik lærerens rolle som deltaker i klassens læringsfellesskap. I lærerrollen ligger det forventning og krav om å være en rollemodell for elevene i arbeidet, men også «Som deltager og som observatør vil forskeren påvirke og bli påvirket, at hun er der er i seg selv en dimensjon som bidrar til sosiale prosesser i feltet» (Høie 2010:142). I følge Høie er nettopp denne aktive deltakelsen nødvendig i aksjonsforskningen, og dermed lik den rollen jeg allerede har i klasserommet. Det at jeg er forsker og lærer på samme tid, innebærer imidlertid ei utfordring når resultater og funn skal drøftes og vurderes. Jeg kan ikke uten videre bruke karakterer som bevis for økt litterær kompetanse, siden det er jeg selv som setter disse. Jeg må derfor bruke andre former for bevis, som underøkelser og utsagn fra elever og foresatte.

Planleggingsmodellen som er mye brukt for pedagogisk forskning eller utviklingsarbeid, inneholder punktene: å kartlegge nåsituasjonen, sette seg mål, bestemme tiltak, gjennomføre tiltakene, evaluere dem, revidere dem og til sist dokumentere dem. Heller ikke i planleggingsfasen skiller aksjonsforskning seg stort fra planlegging av didaktisk arbeid. Forskjellene ligger kun i antallet involverte i prosessen og ved at forskningsarbeidet dokumenteres og gjøres kjent for andre (Høie 2010:157).

Jeg har i mitt prosjekt jobbet etter planleggingsmodellen vist ovenfor. På våren på 9. trinn kartla jeg elevenes litterære kompetanse før prosjektstart ved å gi dem leseoppdrag knyttet til ulike norske (og en engelsk) sangtekster, der alle tekstene fortalte ei historie. Oppgavene knyttet til tekstene var inndelt etter de tre nivåene finne, tolke og reflektere. Elevene gjorde oppgaver til tekstene «De skulle begrave en konge stor» av Jan Eggum, «170» av Kaizers Orchestra, «Søv du i natt» av Tonje Unstad, «Another day in paradise» av Phil Collins og «Blåmann, blåmann, bukken min» av Aasmund Olavsson Vinje. Gjennom svarene fikk jeg et overblikk over nåsituasjonen, altså den delen av deres litterære kompetanse som går på de tre nivåene vi deler elevenes lesekompetanse inn i. Målene og tiltakene var klare, og i løpet av gjennomføringa av prosjektet ble disse både evaluert og revidert før jeg dokumenterer dem i denne oppgaven.

Jeg har gjort kvalitative undersøkelser gjennom undervisningsopplegg, elevtekster og spørreundersøkelser, samtidig som jeg har gjort ei empirisk vurdering gjennom en intensjonsdel som dannet bakgrunnen og idéen for prosjektet, og deretter en realiseringsdel. Prosjektet har hatt en dialektisk form, der jeg gjennom erfaringer har reflektert over funn og opplevelser som jeg har generalisert, før jeg har prøvd ut idéer, som igjen har ført til nye erfaringer. Jeg vil altså si at jeg har gjort kvalitative undersøkelser og brukt metoder som er kjent fra både aksjonsforskning og performativ forskning. Jeg ser det som nødvendig, og ikke

en svakhet, at man i pedagogisk forskning henter elementer fra ulike forskningsmetoder, slik også Kirsten Stien, Britt Kramvig og Rebekka Brox Liabø sier i sitatet nedenfor:

(...) vi trenger metoder som er fleksible og kompleksitetssøkende for å kunne gripe disse pågående utfordringene som løper sammen med skolens sentrale lærings- og dannelsambisjoner. Vi trenger metoder som er fleksible nok til å etablere sammenkoblinger til elementer som allerede er vesentlige aktører i de nettverk av forandringer som lager våre unge menneskers liv. (Stien, Kramvig og Liabø 2015:210).

3.2 Utvalg

Siden jeg som nevnt er i full jobb som kontaktlærer på en ungdomsskole mens jeg tar mastergraden, var det naturlig å bruke min egen 10. klasse i prosjektet. Det er med andre ord en gjennomsnittlig norsk skoleklasse med 27 elever, med alle sine variabler innenfor kunnskaper, ferdigheter, personligheter, motivasjon og diagnoser. Det har vært viktig for meg å vise at denne måten å jobbe på kan gjennomføres uansett elevmasse, for her er ingen plukket ut for å vise et eventuelt «glansbilde». Jeg har vært kontaktlærer for disse elevene siden de startet i 8. klasse, og kjenner dem derfor godt, med deres styrker og svakheter.

På «min» skole praktiserer vi tolærersystem i basisfagene (norsk, matematikk og engelsk). Det innebærer at jeg også har kunnet bruke medlæreren som observatør, og gjennom diskusjoner i etterkant av undervisningstimene har vi sammen reflektert over oppdagelser, utsagn og resultater i klassen. I hovedsak har det innsamlede materialet vært skriftlige elevarbeider, men også muntlige diskusjoner inngår her. Av skriftlig materiale er det både leseoppdrag til romanen *Benoni*, som vi har lest felles, og besvarelser på halv- og heldags skriveøker. I disse oppgavene har elevene også fått spørsmål der de har reflektert over og evaluert prosjektet og arbeidsmetoder både underveis og etterpå. Siden det er jeg selv som er karakteransvarlig for klassen, vil som nevnt ikke økte karakterer kunne gjelde som «bevis» alene for økt litterær kompetanse. Derfor har jeg i tillegg til elevarbeidene laget spørreundersøkelser både til elevene og de foresatte.

Jeg har også laget en undersøkelse til de elevene som deltok på det såkalte pilotprosjektet noen år tilbake i tid. Dette fordi jeg ønsket å undersøke om denne arbeidsformen fikk betydning for dem i videre skolegang.

3.3.1 Spørreundersøkelsen til elevene

Undersøkelsen til elevene inneholdt 20 spørsmål. Svaralternativene var i hovedsak påstander med avkrysning, men også noen åpne spørsmål der elevene måtte svare med egne ord. De fleste spørsmålene var formulert slik at elevene skulle vurdere seg selv *før* prosjektstart, før de på neste spørsmål skulle vurdere seg selv i forhold til det samme *etter* prosjektet. I oppgaven har jeg tatt med de spørsmålene jeg synes er de mest relevante og interessante, og de vil bli presentert, kommentert og vurdert i kapittel 4 under de kompetanseområdene jeg føler de hører hjemme. Det vil eksempelvis si at spørsmål som går på å vurdere lesekompetanse før og etter prosjektet, vil bli behandlet under punkt om fagspesifikk kompetanse. Likedan vil spørsmål som omhandler læringsstrategier bli presentert under punkt om kompetanse i å lære.

I undersøkelsen til elevene ligger antallet svar mellom 25 og 27. Dette fordi noen elever har hoppet over enkelte spørsmål.

3.3.2 Spørreundersøkelsen til de foresatte

Spørreundersøkelsen til de foresatte bestod av ti spørsmål og var utformet på samme måte som elevenes med type spørsmål og svaralternativer. Foreldrenes svar vil bli presentert på samme måte som elevenes der det er naturlig i oppgaven. Jeg fikk inn 21 svar på undersøkelsen, og uten at jeg vet det helt sikkert, har jeg forstått ut fra tilbakemeldinger fra de foresatte at ingen elever er representert to ganger ved at begge de foresatte har svart. Det betyr i så fall at 21 av 27 elever er representert gjennom denne undersøkelsen.

3.3.3 Spørreundersøkelse til elevene i pilotprosjektet

Utformingen av denne undersøkelsen var lik de andre, bestod av seks spørsmål, og av 41 elever som deltok i pilotprosjektet, fikk jeg inn 24 svar. Siden fem av spørsmålene i denne undersøkelsen var av en art som gikk mer på tilbakemeldinger til meg som jeg ønsket for å forbedre min videre undervisning, var det i hovedsak bare ett spørsmål jeg var nysgjerrig på i forhold til dette prosjektet, og det var om dybdelæringa vi hadde om Hamsun hadde noen betydning for dem da de kom til videregående skole. Svarene herfra vil bli presentert i kapittel 4.5.1.

3.3.4 Sammenligningsgrunnlag

I avslutningsfasen av prosjektet lagde jeg oppgaver til ei, for elevene, ukjent Hamsun-novelle, «Alexander og Leonarda» (1905), som både min klasse og en annen 10. klasse fikk. Dette for å ha et lite sammenligningsgrunnlag og for i større grad å kunne si noe om en eventuell økt litterær kompetanse i min prosjektklasse. Jeg vil kommentere funnene fra dette arbeidet i kapittel 4.5.3.

3.4 Etiske retningslinjer

Prosjektet ble søkt og godkjent fra Norsk Personverndata (NSD) sommeren 2018. Foresatte til samtlige 27 elever i klassen samtykket på eget skjema etter å ha fått informasjon om prosjektets innhold, på hvilken måte data skulle samles inn, behandles og oppbevares, og at alle elevsvar eller -utsagn ville bli anonymisert. Samtykkeskjemaet er vedlagt oppgaven.

Å være lærer og forsker på samme tid kan by på etiske dilemmaer. Jeg er først og fremst fag- og kontaktlærer for klassen, noe som gjør at jeg må ha tid til de arbeidsoppgavene som følger disse rollene. Det innebærer at metoden for datainnsamling ikke kunne være for omfattende, slik Marit Ulvik også påpeker i *Å forske på egen praksis* (2016:27). Jeg løste dette ved å bruke elevenes muntlige og skriftlige arbeid som en del av datagrunnlaget mitt, siden vurdering av elevenes arbeid uansett er en del av jobben min. Samtidig skulle metoden for innsamling gi troverdige data, og når det tross alt er jeg selv som vurderer elevarbeidene, valgte jeg å ikke basere funnene mine utelukkende på dem. Jeg valgte derfor å ha spørreundersøkelser i tillegg, og da til både elevene, de foresatte og elever fra pilotprosjektet for størst mulig grunnlag. Det har også vært viktig for meg å involvere elevene i stor grad, noe Ulvik også viser til at mange forskere understreker som viktig i aksjonsforskning (Ulvik 2016:27). Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for god læring, og spesielt for å kunne gi elevene følelse av mestring. Å involvere elevene i forskningsprosjektet er derfor med på å styrke relasjonen vår, slik jeg ser det.

3.5 Metoder og de fire kompetanseområdene

Jeg har som nevnt tidligere hele tida hatt Ludvigsen-utvalgets fire kompetanseområder med meg i planlegginga av prosjektet og metodene vi har brukt. Ved å variere arbeidsmetoder og læringsarenaer, mener jeg vi får mer ut av undervisninga og dekker flere fagområder. Det handler også om å bruke metoder som treffer de fleste elevene på samme tid. Vanligvis holder

man på med ett tema på én måte, som passer for kun ei gruppe elever. Ved å jobbe praktisk og teoretisk på samme tid, vil jeg kunne treffe flere elever, om ikke alle, i løpet av ei undervisningsøkt.

For å vise helt konkret hvordan jeg har tenkt at de ulike metodene dekker de fire kompetanseområdene, har jeg laget ei skjematisk framstilling:

Aktivitet	De fire kompetanseområdene:			
	Fagspesifikk kompetanse	Kompetanse i å lære	Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta	Kompetanse i å utforske og skape
Leseoppdrag	X	X	X	X
Stasjonsarbeid	X	X	X	X
Ekskursjon	X	(X)	X	X
Bruk av nærmiljø/andre stemmer	X	(X)	X	(X)
Arbeid med skjønnlitterære tekster av Hamsun (litterære samtaler)	X	X	X	X
Arbeid med sakprosa av/om Hamsun (litterære samtaler)	X	X	X	X
Skrivearbeid/Tekstskaping	X	X	(X)	X

Jeg mener dette viser hvor viktig variasjon er for å dekke flere læringsområder.

3.6 Undervisningsmetoder

Når jeg har valgt å jobbe over lang tid med ett overordnet tema, er det viktig med både *variasjon* av metodebruk og at elevene har en viss mulighet til å *velge metoder selv*. Dette kan løses ved at elevene etter hvert får bestemme om de skal lese eller løse oppgaver alene, med læringspartner eller i grupper, og hvilke lese- eller læringsstrategier de vil bruke. Vi er alle

ulike og lærer eller jobber best på forskjellige måter. Dette kan også variere etter dagsform. Enkelte dager kan det være godt å få jobbe helt selvstendig i eget tempo, mens det andre dager kan være tungt å komme i gang på egen hånd, og dermed greit å få litt «drahjelp» av læringspartnere.

Selve undervisningen og måten jeg gir oppgaver på, må også varieres. Jeg vil nedenfor komme nærmere inn på metoder vi har brukt under prosjektet. Når jeg mener variasjon i metodebruk, mener jeg også variasjon i hvor undervisningen foregår. For meg er det viktig å komme seg ut av klasserommet av og til, og gjerne få andre enn meg til å bidra til undervisningen. Uvante rammer rundt undervisningen vil gjøre det lettere å huske det vi lærte eller gjorde på det stedet, siden det skiller seg ut fra klasserommet vi er i hver dag. Samme effekt kan det få at det er andre stemmer enn min som formidler.

3.6.1 Leseoppdrag

I boka *101 måter å lese leseleksa på* (2012) viser Kåre Kverndokken hvordan en kan bruke *lesebestillinger* for å sikre at elevene har fått med seg essensen i det de har lest. Jeg har brukt slike bestillinger i flere år, men mer systematisk gjennom dette prosjektet. Imidlertid har jeg brukt begrepet *leseoppdrag* i stedet for -bestillinger. Dette fordi jeg synes ordet bestilling gir en annen assosiasjon - at elevene skal svare fordi læreren har bedt om det. Jeg bestiller noe fra dem som de må levere. Oppdrag er etter min mening mer nøytralt eller positivt ladet, og med tanke på for eksempel reality-serier som også elevene ser og har sett, der deltakerne får ulike oppdrag, gir ordet assosiasjoner til noe spennende som gir oppgavene et visst konkurransepreg. Det kan, etter min mening, pirre nysgjerrigheten i større grad enn det for eksempel «oppgaver til teksten» eller «bestilling» vil gjøre.

Mine leseoppdrag er alltid bygd opp etter samme prinsipp som PISA-undersøkelsene og de nasjonale prøvene, med ei tredelt nivådeling med finne-oppgaver, tolkende oppgaver og reflekterende oppgaver. Ved å lage spørsmålene etter denne nivådelinga vet jeg at alle elevene vil kunne svare på noen av spørsmålene, mens det samtidig ved gjentatt bruk av samme metode gjør det lettere å kartlegge om elevene øker sin faglige kompetanse ved å kunne tolke og reflektere over stoffet i større grad.

I dette prosjektet har elevene fått leseoppdrag til hvert kapittel i *Benoni*, noen alene og noen slått sammen. De kapitlene det ikke er laget leseoppdrag til, er bearbeidet blant annet på halvdags eller heldags skriveøkter. Jeg vil si noe om hvordan elevens svar på alle disse

oppgavene samlet sett kan fungere som et slags særemne eller fordypningsoppgave i kapittel 4.1.1.

3.6.2 Stasjonsarbeid

Stasjonsarbeid er en arbeidsform som kanskje brukes oftere på barneskolen enn lenger opp i klassene, men det er etter min mening en god metode for å få gjort mye på kort tid. Jeg pleier å dele klassen inn i grupper på fire-fem stykker, og de har som regel ti minutter til å løse oppdragene på hver stasjon. Her har jeg som lærer mulighet til å «snike» inn mange øvelser som trener elevene på alt fra å finne informasjon i oppslagsverk, slå opp i ordbøker, være kreative i praktiske oppgaver, bruke sansene sine osv. Når elevene blir fortrolig med arbeidsformen, går byttene mellom stasjonene smertefritt og vi får effektive arbeidsøkter. Jeg pleier også å legge en eller to stasjoner ute, og på den måten kommer elevene seg litt ut av skolebygningen i løpet av økta. Både overraskelsesmomentet og konkurransepreget fenger erfaringsmessig elevene, og de fleste trekker stasjonsarbeid frem som «favorittmetode» i evaluering, fordi den oppleves som praktisk og ikke teoretisk. Det at oppgavene på de ulike stasjonene ikke går over så lang tid, gjør også at de elevene som ellers ikke har så stor utholdenhet, klarer å holde både konsentrasjonen og engasjementet oppe gjennom hele økta. Stasjonsarbeid egner seg derfor spesielt godt i «dobbelttimer». I litt lengre økter vil vi ha tid til praktisk informasjon før vi begynner, eksempelvis fire stasjoner på ti minutter hver, noen minutter til forflytning, og felles gjennomgang av opplevelser, resultater og/ eller erfaringer avslutningsvis. Eksempler på oppgaver gitt ved stasjonsarbeid ligger vedlagt.

3.6.3 Klasserom utenfor skolebygget

Når jeg lager langsiktige planer for et fag pleier jeg være bevisst på å planlegge minst én til to aktiviteter utenfor skolebygget og/ eller med andre enn meg som bidrar til undervisningen. Variasjon i seg selv er positivt for både innlæring og å huske bedre, men det har så mye mer for seg. Elevene får brukt «hele» seg på en annen måte enn i klasserommet, og de blir i større grad mer delaktige i undervisningen. Arne Nikolaisen Jordet og Inger Bergkastet sier det på denne måten i sin artikkel «Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning»:

Å bruke læringsarenaer utenfor klasserommet krever en elevaktiv pedagogikk. Det legger grunnlag for en mer handlingsrettet didaktisk praksis basert på et pedagogisk

helhetsperspektiv hvor sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser får sin naturlige plass i samspill med de kognitive funksjonene (Bergkastet og Jordet, 2016:3).

For egen del får jeg brukt mine kreative sider i større grad som lærer når jeg planlegger undervisning av mer variert og praktisk art, og det gjør også min arbeidshverdag mer meningsfull. I tillegg får vi gjennom denne måten å arbeide med flere «knagger» å henge stoffet på. Elevene ser at ting henger sammen og har gjennom variasjon mellom teoretisk, praktisk og kroppslig læring fått ulike innfallsvinkler til stoffet. Dette poengteres også av Jordet og Bergkastet når de sier at: «Praktiske aktiviteter utenfor klasserommet gir læreren mange muligheter til å veve en rød tråd mellom fagene og skape en opplæringssituasjon preget av mer helhet og sammenheng for elevene.» (Jordet og Bergkastet 2016:3). Nettopp dette er alltid mitt overordnede mål med all min undervisning.

3.6.3.1 Skolens nærmiljø

I dette prosjektet startet vi ute. Rett ved skolen ligger det en gapahuk, og her møtte jeg klassen da timen begynte. Jeg serverte dem kakao og sukkerstump (brødskeive med smør og sukker), og fortalte dem om hvordan dette var som kake å regne i Nord-Norge for vel 100 år siden. Deretter noterte jeg alt de visste om Hamsun - uten noen form for nærmere introduksjon. Noen gjettet vilt på ulike fornavn, for flere hadde faktisk aldri hørt om ham! De kom riktignok frem til at han var forfatter, men ellers var tankekartet jeg hang opp i klasserommet etterpå ganske tomt. Jeg fortalte dem deretter litt om hvem han var og om oppveksten hans med flytting fra Lom til Hamarøy, og hvordan livet hans var der frem til han flyttet hjemmefra.

Jeg ville at elevenes første «møte» med Hamsun skulle være utenfor klasserommet der de tilbringer det meste av sin tid mens de er på skolen. Dette fordi jeg ville at timen skulle skille seg ut fra annen undervisning, og dermed bidra til at introduksjonen av Hamsun festet seg bedre. Skolens nærmiljø bruker vi også som nevnt i stasjonsarbeid.

3.6.3.2 Kirkegården

For å dekke flere kompetansemål, samt variere undervisninga, har vi ikke bare lest romanen *Benoni*, men også Hamsun-noveller og artikler av og om Hamsun. Novella «Et spøkelse» (1905) leste vi en onsdags morgen i januar, mens vi enda hadde mørketid i nord, og for å

skape rett stemning var det helt naturlig at vi møttes på den eldste delen av kirkegården i Narvik. Her satt elevene i ring og hørte, mens jeg leste høyt. På avtalt sted i teksten kom et «spøkelse» gående mellom gravene ikledd oljehyr og mørk sydvest, slik det er beskrevet i novella. Det sa ingenting, men nærmet seg forsiktig elevene før det snudde og forsvant mellom gravene og ut porten. Det var min far som utførte dette oppdraget, og det la til en ekstra dimensjon til lesinga, og jeg tør si ganske sikkert at elevene kommer til å huske innholdet i denne novella.

3.6.3.3 Kirkebakken

Kirkebakken er, som jeg har vært inne på tidligere, sentral i flere av Hamsuns bøker fordi den hadde en så viktig samfunnsmessig funksjon i Norge før i tida. Ikke bare var man kirkepliktig, slik at kirka var en møteplass hver søndag, men din sosiale status kom tydelig frem her. Hvem kom gående og hvem kom ridende? Hvem hadde på seg hva, og hvem hilste på og snakket med hvem? Hvem satt hvor i kirka, og hvem fikk ikke sitteplass i det hele tatt? I tillegg fungerte kirkesøndagene som «Dagsrevyen» der stevnevitnet høytidelig leste opp kunngjøringer som angikk sognet. Selv om gapestokken var avviklet i Norge på Hamsuns tid, fungerte seansen med opplesningene likevel som en offentlig gapestokk der alle fikk høre det dersom noen for eksempel hadde «gått fallitt» og måtte selge eiendeler på tvangsauksjon, eller hadde begått andre ugjerninger. Jeg tok derfor klassen med til kirke trappa i Narvik, der jeg hadde skrevet en del kunngjøringer og brukt navn fra klassen. Da disse ble lest opp av stevnevitnet, som for anledningen var en kollega, måtte de stille seg i trappa slik at alle som stod nedenfor så dem. Her er det selvsagt viktig for læreren å kjenne klassen og elevene sine godt! Jeg vet at vi har et godt miljø i klassen som gjør en slik aktivitet mulig. Elevene har uttalt at de kjente på et uventet ubehag både av å stille seg oppe i trappa, men også av å se andre gjøre det. Denne følelsen er dermed med på å skape en større forståelse for handlinga i både denne boka og annen litteratur som skildrer en annen tid eller kultur enn vår egen. Kunngjøringene ligger vedlagt.

3.6.3.4 Ekskursjon til Hamarøy

Omtrent midt i prosjektet reiste vi fra Narvik til Hamarøy der vi besøkte Hamsuns barndomshjem og Hamsunsenteret. Disse besøkene hadde elevene stort utbytte av, og de «slukte» det de så, hørte og lærte. Jeg brukte besøket i oppgavene elevene fikk på heldags skriveøkt før jul.

På senteret fikk elevene omvisning der arkitekturen, og ikke utstillingene, var i fokus. De fikk se hvordan arkitekt Steven Holl har tegnet et bygg ut fra egne tolkninger av Hamsuns romaner, og da spesielt *Sult* og *Mysterier*. Elevene ble både fascinerte og imponerte av at litteratur kan tolkes inn i et bygg, samtidig som de så sammenhenger med det de allerede kunne om Hamsun, og det de lærte av nye ting.

3.6.3.5 Møte med handelsmann Mack

Vi avsluttet både pilot- og hovedprosjektet med å møte handelsmann Mack, som da trer ut av boka for å svare på spørsmål fra elevene. Igjen var det min egen far som var hyret inn. Han var både tidsriktig kledd, og snakket «gammeldags», og vi møttes på et museum i byen der de har et gammelt klasserom som en del av utstillinga. Spørsmålene til Mack hadde elevene formulert på forhånd, med korrekt høflighetsform etter datidas normer. Her fikk jeg samtidig «sneket» inn litt læring rundt sosiolekter, som vi skulle lære mer om når vi skulle ha om språk og dialekter etter prosjektet.

«Mack» fikk spørsmålene på forhånd for å forberede seg, og vi snakket også sammen slik at jeg kunne komme med utdypende informasjon. Har man ikke en far som «kan sin Hamsun», kan man for eksempel be amatørskuespillere om å stille opp. Gjennom hele prosjektet har jeg minnet elevene på at de skulle møte Mack når prosjektet skulle avsluttes, og det har jeg gjort for å skape nysgjerrighet og motivasjon. De visste nemlig ikke på forhånd hvem Mack var, og gjettet på alt fra ordføreren til kolleger av meg. Til denne seansen hadde alle elevene fått i oppgave å skrive ett spørsmål hver til Mack. Deretter var det oppgave på en stasjon under stasjonsarbeid å velge ut to spørsmål som gruppa formulerte godt og med korrekt tiltaleform i fellesskap. Ved gjennomgang i full klasse sikret vi at vi ikke hadde like spørsmål og diskuterte oss frem til 6-8 spørsmål vi ønsket å stille.

3.7 Lesemetoder

Å lese en roman felles, der alle skal være kommet like langt til enhver tid, innebærer at lesinga tar lang tid. Vi leste også bare på skolen, for bøkene skulle alltid være tilgjengelige og ikke gjenglemt hjemme, og de var dessuten lånt fra ulike bibliotek for å få nok til et klassesett. Selv om jeg leste største delen av boka høyt, var det viktig at elevene fulgte med i egen bok samtidig. I pilotprosjektet leste jeg høyt de første sju kapitlene. Dette fordi det tar tid å komme inn i språket, og fordi jeg ville at alle elevene skulle ha forstått maktforholdene

som skildres og motiver som viser plassering på den sosiale rangstigen. Resten av romanen leste elevene selv, enten individuelt, i lesepar eller -grupper. Men de hadde også alltid valget å bli lest høyt for av meg med lesestopp. Leseoppdragene underveis viste da også om elevene klarte å få meg seg det som var viktig for handlinga, og de gav også elevene en pekepinn på hva som var vesentlig i det gjeldende kapitlet. I tillegg gjorde oppdragene at vi holdt oss omtrent samlet i boka ved å gjennomgå dem og oppsummere og diskutere innhold og tolkninger i fellesskap. Jeg hadde planlagt lesinga på samme måte i dette prosjektet, men det fungerte ikke i denne klassen. Elevene ville mye heller bli lest høyt for, var veldig glade i å diskutere høyt, og syntes ikke det ble plagsomt med mange lesestopp, slik jeg la opp høytlesninga. De fikk muligheten til å velge individuell lesing denne gangen også, men ingen ville lese på egen hånd. For å prøve ut flere lesemetoder, som var en del av prosjektet mitt, måtte jeg nærmest tvinge dem til å lese et par kapitler på egen hånd mot slutten av boka. «Stemmen kan formidle sider ved teksten som ikke kommer fram når den leses stille», sier Elise Seip Tønnessen i *Den andre leseopplæringa* (2012:134). «Når litteraturen blir båret av en stemme inn i klasserommet, blir det til et felles opplevelsrom. Da får alle med seg den samme teksterfaringen, enten de selv strever med lesingen, eller de er rasere i lesekunsten.» (Tønnessen 2012:134). Det var nettopp dette klassen uttrykte når de ønsket å bli lest for. De opplevde et fellesskap og følte at diskusjonene felles eller med læringspartner gikk lettere når alle hadde hørt (lest) teksten på samme måte. For høytlesning innebærer i seg selv ei fortolkning av innholdet, og både betoning, tonefall og tempo er med på å formidle leserens tolkning (Tønnesen 2012:134). For å få lesetrening var det derfor viktig for meg at ikke elevene fikk lest hele romanen høyt, men leste deler selv uten mine bevisste og ubevisste tolkninger.

I skolen bruker vi ikke ordet lesemetoder, men lesestrategier. Å kjenne til og bruke ulike strategier utgjør målet om økt kompetanse i å lære. Når elevene skulle lese selv, eller løse ulike leseoppdrag, hadde de derfor mange lese- og læringsstrategier å velge mellom. Jeg utfordret dem flere ganger til å velge strategier de ikke hadde prøvd før, slik at de kunne ha et mer bevisst forhold til strategiene de syntes fungerte best. Jeg vil i det følgende gi en kort redegjørelse for noen av de strategiene vi brukte under prosjektperioden.

3.7.1 Lesing med lesestopp

Denne måten å lese på brukte vi gjennom hele leseprosessen. Det har vært helt nødvendig å stoppe opp ofte, både for å klargjøre mening i teksten siden språket er annerledes enn dagens,

men også for å tolke eller reflektere over betydningen av teksten. Som eksempel kan jeg sitere følgende sekvens fra *Benoni*:

Benoni spankulerte omkring på Funtus‘dekk, så opp i riggen og så ut mot været som om han alt var under seil, undersøkte kompass og kart, talget stagene, gjorde rent og pent i vengen. Og hvorfor var det nu bare på mildværsdager han opptrådte på sitt fartøy? Den brand Benoni hadde en mening med det og en makeløs lur omtanke med det: hans nye gule oljehyre var jo ubrukelig i frostdager når det stivnet og slo brister; men samme oljehyre tok seg staselig ut på et fartøydekk i slak kulde, ja lyste gyldent og rikt fra vågen og helt opp til Sirilunds vinduer... (Hamsun 2007: 44).

Skildringene av en stolt Benoni ikledd nytt, fargerikt oljehyr, og som sprader rundt på dekk på båten og håper han blir sett fra folk i vinduene på Sirilund, sier noe om hvordan hans økte kapital har gitt ham råd til et slikt synlig statussymbol. Scenen blir derfor et bilde på Benonis økende status, altså et viktig motiv for et av hovedtemaene i boka. Benonis vekslende status og hvordan han forholder seg til denne, er gjennomgående i hele romanen. I pilotprosjektet viste det seg imidlertid at ingen av elevene visste hva oljehyr var. De la derfor ingen vekt på scenen, og motivet mistet sin virkning. Jeg var oppmerksom på dette i hovedprosjektet, og det viste seg på nytt nå også at ingen av de 27 elevene visste hva oljehyr var. De vektla derfor ikke skildringene eller reflekterte over scenens betydning. Et lesestopp der vi fikk klargjort betydninga av begrepet *oljehyr*, førte til at elevene kunne tolke scenen og skjønne at den faktisk var viktig som et tydelig bilde på Benonis økte status. Jeg hadde som mål under prosjektet å lære elevene at det er viktig å slå opp ord eller uttrykk man ikke forstår, for de kan være viktige for forståelsen av innholdet eller budskapet, slik *oljehyr* var i dette eksemplet. Jeg vil komme nærmere inn på viktigheten av å undersøke ord, begreper eller uttrykk vi ikke forstår senere i oppgaven.

3.7.2 Gjenfortelling i par eller rekke

Det å lære av hverandre har vært viktig i dette prosjektet, og slik læring i samspill kalles resiprok læring (Kverndokken 2012:60). Det kan være snakk om samarbeid mellom lærer og elev(er), eller elev og elev. Målet er å utvikle elevenes selvstendighet i møte med tekst, og det å øve på gjenfortelling av innhold kan bidra til denne utviklingen. Hver leseøkt ble innledet med ei oppsummering (av elevene selv) av det vi sist hadde lest, slik at vi alle ble «heftet på»

handlinga. Dermed ble det heller ikke noe stort problem at elever var borte enkelte lesedager. Oppsummeringa/ gjenfortellinga av det vi leste sist, var imidlertid ikke en aktivitet bare med tanke på elevene som hadde vært borte, men fordi øvelsen er god. Repetisjon er i seg selv viktig for alle elever, men spesielt for de som har lærevansker, der hukommelse ofte er et av problemområdene.

Når vi innledet hver leseøkt med repetisjon, ga det oss samtidig mulighet til å prøve ut ulike metoder for gjenfortelling. Vi varierte derfor mellom gjenfortelling i hel klasse, med læringspartner og som rekkefortelling i gruppe. Rekkefortelling innebærer at alle på gruppa deltar i gjenfortellinga ved at en begynner med ei setning før neste tar over. Vi har også gjenfortalt innhold med fokus på nøkkelord. Da må hver gruppe enes om for eksempel 5-7 nøkkelord de synes er viktige for å oppsummere handlinga. Dette er god trening for alle, men de som synes dette er utfordrende på egen hånd, får her hjelp gjennom samhandling, som igjen kan bidra til utvikling hos hver enkelt. Vi mennesker lærer mye både bevisst og ubevisst gjennom å betrakte andre, og det er ikke bare læreren som trenger å være modell. Medelever kan også i aller høyeste grad bidra med modellering, og elevenes ressurser bør utnyttes i klasserommet. Den danske litteraturpedagogen Vibeke Hetmar kaller denne modelleringen for lærerfaglighet og elevfaglighet, og begge deler kan gi god læring i et læringsfellesskap (Kverndokken 2012:40).

3.7.3 Tankekart, friformkart eller personkart

Å lage seg ulike notatkart som tankekart, friformkart eller personkart underveis eller etter lesing, kan for mange være en effektiv strategi for å systematisere og huske stoffet. Tankekart og friformkart er begge visuelle hjelpemidler der elevene kan få hjelp av utforming og fargebruk til å huske stoffet. På friformkartet kan elevene i tillegg til tekst bruke tegninger og symboler. Et personkart er en oversikt over kjennetegn ved en eller flere personer eller karakterer vi leser om. Eksempler på personkart ligger vedlagt. På personkartet om karakteren Mack fikk elevene gruppevis i oppgave å fylle det ut under stasjonsarbeid. På et personkart kan elevene også notere kjennetegn ved personens forhold til andre, slik dette vedlegget viser.

3.7.4 To- eller trekoloneskjema

Å notere underveis eller etter lesing er en velkjent metode for de fleste som har studert, men hva og hvordan man noterer, bør trenes på. Vi har øvd på teknikker der elevene enkelt lager et

to- eller trekoloneskjema på eget ark. I den første kolonnen noterer elevene ord eller utsagn de synes er vanskelige, ikke forstår, eller mener er viktige. Etter lesing undersøker de betydningen og fyller ut forklaringa i skjemaet. Ei tredje kolonne kan inneholde et eksempel på hva ordet eller begrepet betyr, eller hvordan det kan brukes i ei setning (Kverndokken 2012:145).

3.7.5 Tidslinje

For elever som har god nytte av visuelle hjelpemidler, kan det være veldig greit å tegne ei tidslinje, og deretter tegne eller skrive hendelser som er sentrale i teksten man har lest (Kverndokken 2012:168).

3.7.6 Lesing med læringspartner

Det å diskutere og lese sammen med læringspartner er en god arbeidsmetode når elevene blir vant med det. Som sannsynligvis de fleste klasser gjør, bytter vi også plasser med jevne mellomrom. Det betyr at læringspartnerne varierer. Dersom det legges opp til langvarig arbeid med læringspartner, kan det være lurt å styre parene eller la elevene velge selv uavhengig av hvem de sitter ved siden av. Svaktpresterende elever profiterer mye på å jobbe med læringspartner, men også sterktpresterende elever blir utfordret ved å forklare ting til andre, og det er først da man virkelig får sjekket om man kan eller har forstått stoffet. Én ting er å kunne det «inni hodet sitt», men det er mye god trening i å sette ord på kunnskapen og videreformidle den.

Kåre Kverndokken viser hvordan parlesing kan organisere på tre ulike måter ved at:

1. To med samme leseinteresse leser sammen
2. To som er på samme tekniske lesenivå leser sammen, eller at
3. en med god lesekompetanse hjelper en svakere leser

(Kverndokken 2012:112).

Siden vi har byttet plasser og læringspartnere jevnlig gjennom prosjektet, delte ikke jeg inn lesepar etter Kverndokkens kategorier, men tenkte at sammensetninga av leseparene ville variere naturlig i løpet av et så langvarig leseprosjekt som det vi har hatt.

3.7.7 To lesestrategier egnet for lesing av sakprosa

Jeg har tidligere vært inne på utfordringen vi har i skolen i dag med å øve elevene i lesing av sammensatte, eller såkalt multimodale tekster. Videre i livet må elevene i stor grad forholde seg til ulike tekster på skjerm, og vi må derfor øve dem i å lese tekster der bilder, figurer, tabeller, ordforklaringer med mer er deler av teksten. «I skjermttekster er multimodalitet spesielt framherskende, og elevene må venne seg til en ikke-lineær lesing», sier Kåre Kverndokken (2012:118). Vi har brukt to strategier som er spesielt godt egnet for lesing av sakpregede og multimodale tekster.

Bison er en læringsstrategi som egner seg til eksempelvis lærebok- eller artikkellesing. Det handler om å skape seg et overblikk over teksten og innholdet *før* man begynner å lese. B-en i bison står for bilder og/ eller bildetekst. I-en står for innledninga, s-en for siste avsnitt, o-en for overskrifta, mens n står for NB!-ord, - altså uthevede eller kursiverte ord i teksten. Å orientere seg i teksten på denne måten før man begynner å lese, gjør hjernen klar til å motta innholdet og aktiverer forventninger og førkunnskaper (Wordpress, 2017).

En annen strategi vi har brukt i arbeid med sakpreget tekst, er å øve oss på ulike argumentasjonsstyper gjennom å finne eksempler på disse i teksten. Ved å gjenkjenne for eksempel flertallsargumenter, faktaargumenter, fornufstargumenter og ekspertargumenter, får elevene et «formuleringsvokabular» som er nyttig når de selv skal skrive faktatekster. Vi lager også en «formuleringsbank» for sakprosa som kan være til hjelp for å få et mer modent språk (Kverndokken 2012:114/ 115).

4 Erfaringer og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg si noe om erfaringene og funnene jeg gjorde underveis i prosjektet, og jeg vil følge samme struktur som for resten av oppgaven, slik at jeg sorterer funnene etter de fire kompetansemålene Ludvigsen-utvalget har fremhevet: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. I likhet med at prosjektet har blitt utviklet og justert underveis på bakgrunn av observasjonene og erfaringene jeg har gjort, er det naturlig også å drøfte funnene underveis som jeg presenterer dem.

4.1 Målet med prosjektet – «Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?»

Hovedmålet med prosjektet var å øke elevenes litterære kompetanse ved å bruke Hamsun i dybdelæring, men jeg hadde også klare mål om å gi elevene *mestringsfølelse* underveis i arbeidet, og skape *holdningsendring* spesielt hos de elevene som så på seg selv som svaktpresterende i norsk. Dette ønsket jeg å gjøre gjennom fordypningsarbeidet som læreplanen til Kunnskapsløftet (LK06) har gjennom et av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn.

4.1.1 Kompetansemål om fordypning - særoppgave eller ikke?

I læreplanen (LK06) i norsk etter 10. trinn står det at elevene skal: «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det har på bakgrunn av dette kompetansemålet vært tradisjon på alle ungdomsskoler jeg har kjennskap til, at elevene skriver et særemne eller en særoppgave, og at denne oppgaven oftest har omhandlet en selvvalgt forfatter og en analyse av en av dennes romaner. Jeg ønsket imidlertid ikke å gjøre fordypningsarbeidet på denne måten i egen klasse. Dette fordi jeg ser flere utfordringer enn fordeler ved et slikt arbeid. Min erfaring er at høytpresterende elever som oftest løser oppgaven godt, men jeg kan ikke si at jeg har sett tydelige tegn på faglig utvikling gjennom arbeidet. De svaktpresterende elevene synes oftest arbeidet er tungt, krevende og langt fra lystbetont. Jeg har heller ikke opplevd at denne gruppen har hatt faglig utbytte av arbeidet eller følt særlig grad av mestring. Det er lagt opp til at arbeidet skal være individuelt og selvstendig, og langvarig arbeid på denne måten kan være utfordrende både for elever og den

som skal vurdere det. Hvis 27 elever, slik jeg har nå i min klasse, skriver om hver sin forfatter og roman, kreves det enormt mye av meg dersom jeg skal få lest alle bøkene slik at jeg faktisk kan bidra til utvikling underveis i arbeidet og samtidig ha den nødvendige kunnskapen som skal til for å kunne vurdere sluttproduktet. Dessuten er plagiat en utfordring og et gjennomgående tema blant lærerne som gjennomfører arbeid med særoppgaver. Det er mange tilfeller av elever som har hentet oppgaver, eller deler av dem på nett, noe som ikke bare gjør vurderingsarbeidet vanskelig, men også viser at disse elevene ganske sikkert ikke har lært det jeg ønsker de skal lære gjennom et fordypningsarbeid. På bakgrunn av dette har jeg valgt å jobbe med målet som omhandler fordypning på en annen måte enn det som kanskje er vanlig. Jeg vet at jeg «synder» når jeg bestemmer at alle skal fordype seg i Hamsun og romanen *Benoni*, for i læreplanens kompetansemål om fordypning, har Utdanningsdirektoratet med ordet *selvvalgt* i sin formulering. Jeg informerer imidlertid både foresatte og elever om dette når vi starter på 10. trinn og begrunner det med større mulighet for å nå både kompetanse- og læringsmålene på denne måten. Jeg vil også ha bedre kontroll på hva elevene sitter igjen med av faktisk kunnskap etter et fordypningsarbeid dersom vi jobber sammen med samme tema og med samme progresjon. Hovedpoenget med et arbeid må være at vi skal *lære* noe av det. For meg handler dette i stor grad om *kompetanse i å lære*, og forhåpentligvis får elevene både fagspesifikk kompetanse og kompetanse i å lære på en slik måte at de er bedre rustet senere til et selvstendig og selvvalgt fordypningsarbeid for eksempel på videregående. Ungdomstrinnet skal jo øve dem på det livet som kommer, og for meg gjør jeg ikke det ved å «slippe dem løs» i et fordypningsarbeid hver for seg første gang de skal gjøre et slikt arbeid. I forslaget til ny læreplan, som er ute til høring nå (april 2019), har man endret kompetansemålene som går på fordypning. Jeg vil derfor slippe å «synde» i fremtida når jeg velger å legge klare føringer på hva elevene skal fordype seg i og på hvilken måte.

Samlet sett utgjør alle besvarelsene elevene har levert i løpet av prosjektet deres fordypningsarbeid, og fungerer som en slags særoppgave. Alle leseoppdrag, skriveøker og andre besvarelser vil samlet bli levert ut til hver elev etter endt prosjekt og er dermed handfaste bevis på arbeidet de har lagt ned, og noe de kan ta med seg som et minne eller i videre skolegang.

4.2 Fagspesifikk kompetanse

Utvalget mener det er viktig at elevene utvikler kompetanse innenfor de sentrale fagområdene i dagens skole også i fremtiden. Alle fagområdene er sentrale for å gi elevene et fundament som de kan bygge videre på i de utdannings- og yrkesvalgene de gjør. (NOU 2015:8:23).

Slik innleder Ludvigsen-utvalget kapitlet om fagspesifikk kompetanse i sin rapport. Jeg tenker også det er naturlig at fagspesifikk kompetanse kommer først av de fire områdene som er fremhevet, for skal man kunne nå de andre kompetansemålene, er de alle avhengige av at det ligger nettopp fagspesifikk kompetanse i bunnen. Du kan verken delta aktivt i noen former for arbeid eller diskusjoner, eller skape noe selv, dersom du ikke har noe kunnskap på området.

4.2.1 Fagspesifikk kompetanse om Knut Hamsun

Den aller første aktiviteten vi gjorde i prosjektet, var som nevnt å kartlegge førkunnskapen elevene hadde om Hamsun. Jeg laget et personkart der jeg skrev ned alle ordene de forbandt med ham, men siden flere aldri hadde hørt om forfatteren før, ble ikke arket særlig fullt. Vi gjentok aktiviteten senere i prosjektet der de fikk i oppdrag under stasjonsarbeid å skrive ned alle ordene de assosierte med Hamsun på ti minutter. Jeg samlet inn arkene og laget en ordskey ut av alle ordene, som vi deretter hang opp i klasserommet. Forskjellen mellom før og underveis var enorm og ga elevene et synlig bevis på fremgang og hvor mye fagspesifikk kompetanse de hadde tilegnet seg om personen og forfatteren Knut Hamsun. Det første personkartet og ordskeyen som ble laget omtrent midtveis i prosjektet, ligger vedlagt.

Elevene så filmen *Victoria* (Lian 2013) med mange «tankestopp» underveis der de skulle svare kort på spørsmål. Til filmen hadde jeg også laget refleksjonsoppgaver de skulle svare på i etterkant. Blant annet fikk de denne oppgaven: «Skriv ned noen punkt du synes var «typisk Hamsun» i filmen *Victoria*». Stikkord som gikk igjen i elevbesvarelsene var:

- En som har høy status og en som har lav status forelsker seg
- Komplisert/ ulykkelig kjærlighet er tema
- Detaljerte skildringer

- Mye bruk av sitater
- Bruker virkemiddelet frampek mye
- Lett å leve seg inn i handlinga fordi skildringene av følelsene er gjenkjennelige
- Store humørsvingninger
- Skildringer av klasseskilte

Svarene viser at elevene hadde et godt inntrykk av både tematikk og skrivemåte som er typisk for Hamsun, og de så paralleller til *Benoni* når de også hadde notert punkt som:

- Både Johannes og Benoni var forelsket i ei jente som var over dem i rang
- Både Rosa og Victoria var forlovet fra før/ med andre enn hovedpersonen

Også leseoppdragene, samt besvarelsene på skriveøker viser at elevene har tilegnet seg mye kunnskap om Hamsun som person og forfatter. Dette har de flettet inn i sakpregede tekster og som svar på direkte spørsmål. Ett av spørsmålene på tentamen i nynorsk halvveis i prosjektet, var: «Kan du nemne noko om barndommen til Knut Hamsun som du trur/ meiner har påverka forfattarskapet hans? Skriv kort kva og kvifor.» Alle elevene besvarte spørsmålet og viste gjennom svarene god fagspesifikk kompetanse om Knut Hamsun. Nedenfor vises et eksempel:

Mora til Hamsun var psykisk sjuk, og eg trur det påverka forfattarskapet hans. (...) Hamsun hadde også mye norsk natur med, og noko som gjekk igjen i fleire bøker var havstraumen Glimma. Den ligg rett ved sidan av Hamsunsenteret. (Elev)

Under besøket på Hamsunsenteret fikk elevene i oppgave å ta et svart-hvitt bilde fra hvor som helst i senteret, men det skulle ikke være mennesker med på bildet. Bildene så vi i «Æventyrsalen» på storskjerm med bakgrunnsmusikk før avreise. På den måten fikk elevene også selv skape noe under ekskursjonen. Flere elever ba om å få si noe om bildet sitt, - hvorfor de hadde valgt motivet, og hva de hadde tolket inn i bildet. Her fikk de både se og vist at den fagspesifikke kompetansen de har om Hamsun også kunne la seg omsette i egne kunstneriske uttrykk. Både litteraturformidleren og jeg ble overrasket over elevenes initiativ til utdyping om tolkning, og spesielt formidleren ble imponert over kunnskapen elevene viste.

4.2.2 Fagspesifikk kompetanse om nyromantikken

Hvis elevene skal forstå hvordan svingningene i samfunnet vises gjennom litteraturhistorien, kan man ikke jobbe isolert med nyromantikken som tidsepoke. Vi må se den i sammenheng med det som var før og det som kom etterpå for å kunne si noe om kjennetegnene for perioden. Knut Hamsuns ønske om at forfatterne skulle være psykologer gjennom å skildre *det ubevisste sjeleliv*, må derfor ses i sammenheng med hvordan forfatterne i realismen og naturalismen skildret sin samtid. Igjen er det elevsvarene på leseoppdragene og skriveoppgavene underveis i prosjektet som best viser elevenes økte fagspesifikke kompetanse på dette området. Et eksempel på dette ser vi av følgende elevsvar: «Han var ikkje som mange av dei andre forfattarane som berre skreiv kva folk gjorde, Hamsun skreiv meir om korleis det var oppi hovudet til folk.» (Elev).

Også muntlige diskusjoner der elevene reflekterte over hvordan for eksempel «Karen» av Alexander Kielland, eller «Karens jul» av Amalie Skram hadde sett ut dersom Hamsun hadde skrevet disse novellene, beviser at elevene har forstått hovedlinjene i nyromantikken med forfatterens ønske om å skildre tankene og følelsene til hovedpersonene, og ikke bare formidle ytre karakteristikker. Elevenes evne til å reflektere over at vi hadde visst hva begge «Karene» hadde tenkt og følt dersom Hamsun hadde vært forfatteren av disse novellene, beviser nettopp at de har fått god fagspesifikk kompetanse om både Hamsun som forfatter og nyromantikken som litterær periode.

4.2.3 Fagspesifikk kompetanse om *Benoni*

I *Benoni* skildrer Hamsun et samfunn med tydelig sosial oppbygging ut fra rang, og hvor forskjellene mellom mennesker som befinner seg høyt og lavt på den sosiale rangstigen kommer tydelig frem. Men dette er ikke bare skildringer av en svunnen tid. Elevene har i stor grad reflektert over hvordan vårt samfunn er «sortert» etter samme sort kategorier i dag, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom samfunnsstruktur og statussymboler, både i vår kultur og andre kulturer i verden. Å gå med to trøyer til kirka på søndager, slik *Benoni* gjorde for å vise at han hadde råd til det, eller å skaffe seg farget glass i verandavinduene (Hamsun 2007:28 og 130), er kanskje ikke gyldige statussymboler lenger, men vi har rikelig av statussymboler i dag også. Gjennom å diskutere både ytre og indre kjennetegn på hvordan vi plasserer hverandre i et sosialt hierarki, har elevene fått kunnskap om hvordan både demokratiet vårt er bygd opp og hvordan samfunnet fungerer på godt og vondt. Hvilke debatter har vi rundt dette i dag? Hvordan behandler vi samfunnets svakeste og «tapere»?

Dette er diskusjoner vi har hatt som direkte følge av å lese og reflektere over romanen som ble utgitt i 1908. Det gjør inntrykk på elevene å lese om Benoni som flere ganger i løpet av boka ønsker seg tilbake til tida han gikk med løveveska når han synes livet er vanskelig. «Å de velsignede dager med kongens post, med løvevesken, da han kom med brever til menneskene og var venn med alle!» (Hamsun 2007:98). Dette sitatet er et bilde på hvordan Benoni følte seg trygg på hva som var hans plass i samfunnet den tida han var postombærer. Han visste hva som var forventet av ham, og han trengte ikke anstrenge seg for å passe inn eller snakke på en måte som i utgangspunktet ikke var naturlig for ham. Når han derimot stiger i gradene, må han jobbe mye hardere for å passe inn og beholde sin økte sosiale status. Ikke minst er han ukjent med alle de uskrevne reglene som hører til dette samfunnslaget, slik vi for eksempel ser første gang Benoni blir invitert i Macks juleselskap. Han betrakter de andre blant annet for å se hvordan de holder bestikket og hvordan de konverserer med hverandre:

Benoni satt hele tiden og holdt øye med sin herre, hvorledes han hostet i servietten og ikke utover hele bordet og hvorledes han håndterte gaffelen. Også Benoni var på sin side en ren brand; i alle situasjoner tok han efter (...)» (Hamsun 2007:54).

Alle mennesker har vel kjent på usikkerhet i forhold til egen identitet og til de vi omgås, og Hamsun skildrer dette på en glimrende og gjenkjennbar måte selv om vi ikke kjenner oss igjen i tida eller miljøet han beskriver. Følelsene og det ubevisste sjelelivet er imidlertid uforandret. Hvem er jeg? Hvem er jeg i forhold til de andre? Er jeg innenfor eller utenfor? Dette er spørsmål ungdom i dag også kjenner seg godt igjen i.

Det er først og fremst utsagn fra elevene gjennom våre litterære samtaler og diskusjoner som har bevist elevenes økte fagspesifikke kompetanse på all tematikk i romanen, samt miljøet og tida som skildres. Eksempler på dette er når elevene evner å reflektere over scener i boka der de kan kjenne seg igjen. I en scene har Rosa fått brev fra Benoni, som er på Lofotfiske, mens hun har tatt tilbake sin tidligere forlovede, klokkersønnen Nikolai. Hun har dårlig samvittighet for Benoni, for ikke bare har han kjøpt flere verdifulle ting og bygget på huset sitt for hennes skyld, men han har forært henne et kors og en gullring i den tro at de fortsatt skal gifte seg. Når hun leser brevet høyt til Nikolai, ler han. «(...) Benonis brev var så oppstyltet, å hvor det var vanskelig å la være å le av denne kuriøse skrivelse.» (Hamsun 2007:83). Men da blir Rosa fornærmet og vil forsvare Benoni. Da jeg stilte spørsmål til klassen om hvordan de reagerer når de betror seg til en nær venn og uttrykker irritasjon over

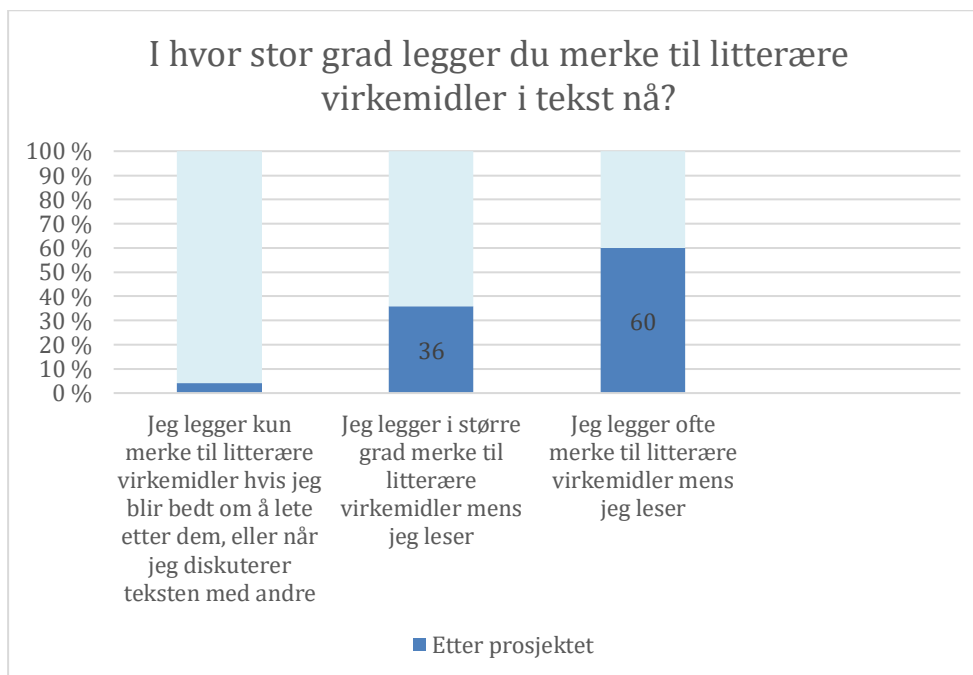
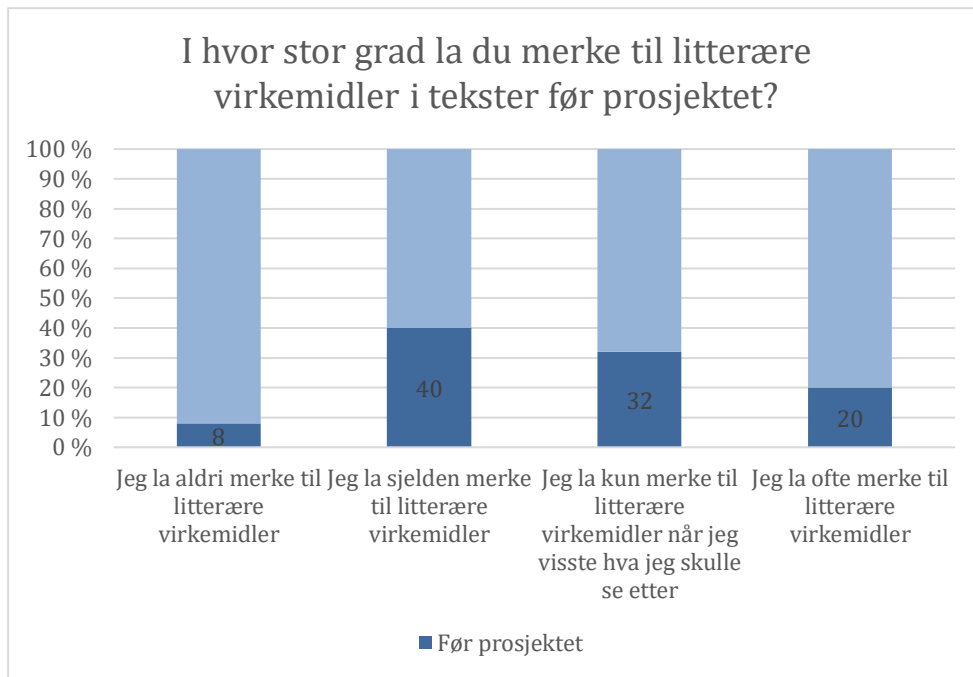
for eksempel «håpløse foreldre», og vennen bekrefter ved å snakke ned de samme foreldrene, fikk scenen en annen betydning. De kunne kjenne seg godt igjen i situasjonen, og de uttalte at «jeg kan snakke negativt om mine egne, men ingen andre får gjøre det!» Guttene kunne også kjenne seg igjen i Hamsuns skildringer av vennskapet mellom Svenn vekter og Benoni. Begge går litt «rundt grøten» når de har noe på hjertet, før den andre må oppfatte problemet og spørre for å få den andre til å betro seg. Vi ser et eksempel på dette når Benoni innleder samtalen til kameraten på følgende måte når han egentlig vil søke råd om Rosa: «Du skal ikke vær meg, jeg reker bare rundt i disse dager. Jeg vil deg ikke noe.» (Hamsun 2007:101).

I spørreundersøkelsen til de foresatte hadde jeg et siste punkt der de kunne komme med tilbakemeldinger om prosjektet. En foresatt sa at prosjektet har gitt deres barn «Større innsikt i at bøker kan være dagsaktuell uavhengig av når de er skrevet». Eleven hadde altså snakket om nettopp den nevnte gjenkjennelsen til tematikken også hjemme.

En annen bekreftelse på økt fagspesifikk kompetanse om romanen *Benoni* fikk jeg da vi så filmen *Kautokeino-opprøret* etter prosjektet i forbindelse med kompetansemål som omhandler den samiske historien og kulturen. Elevene gjenkjente umiddelbart maktstrukturen filmen presenterte, og de trakk paralleller fra handelsmannens og prestens status i denne historia, til *Benoni*. Her fikk de bruk for sin fagspesifikke kompetanse på et annet felt i faget, og dermed trengte jeg ikke bruke tid på å forklare dette når vi arbeidet med temaet.

4.2.4 Fagspesifikk kompetanse på lesing av skjønnlitteratur

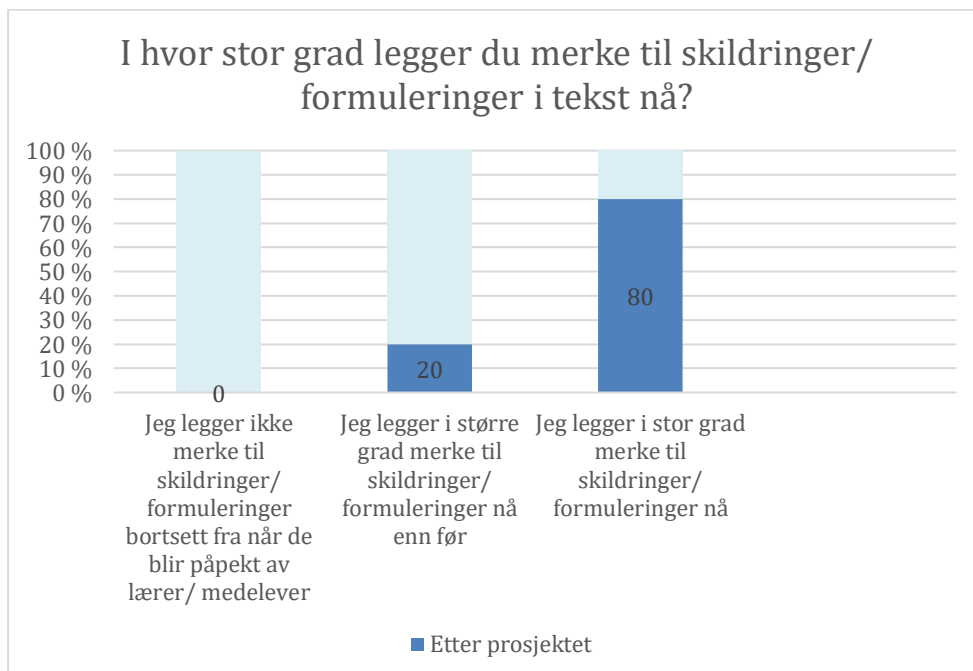
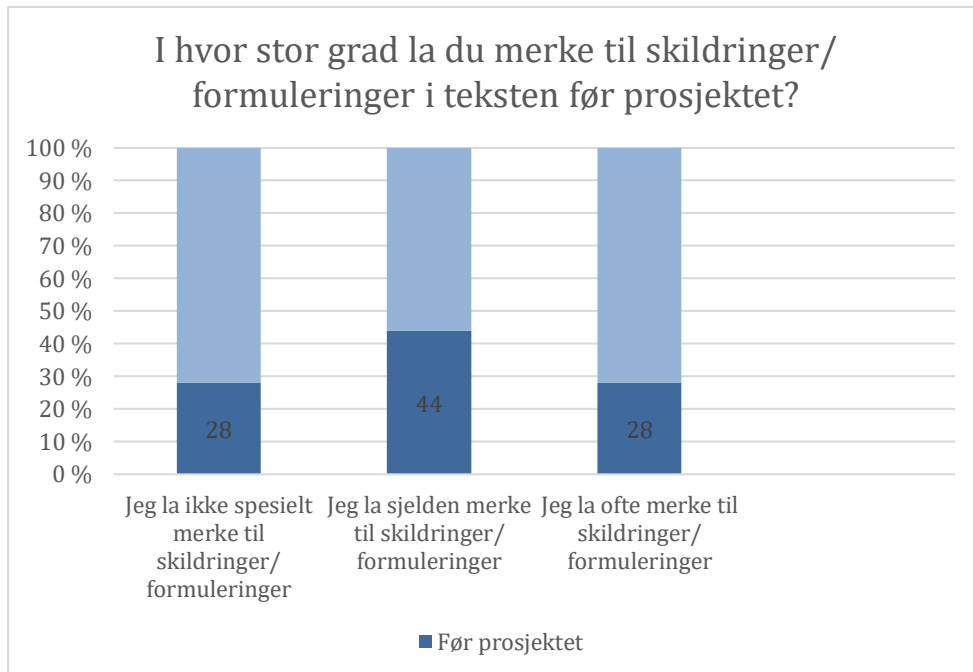
I begrepet litterær kompetanse ligger både muntlige og skriftlige ferdigheter, samt hvordan vi leser tekst og hva vi får ut av den. Mye av dette går på kompetanse i å lære, slik som evnen til å bruke ulike lesestrategier i møte med tekst. Tekster vi bruker i undervisninga, skal også fungere som modelltekster for elevene. Det er ikke bare økning av lesehastighet og ordforråd som er målet med lesing av skjønnlitterære tekster, for en viktig del av elevenes litterære kompetanse går ut på å legge merke til ulike elementer i litteratur, og overføre kunnskapene til eget tekstsapende arbeid. Det å legge merke til skildringer og formuleringer, og gjenkjenne virkemidler i ulike typer tekster, er en viktig del av det å trene på å bruke kunnskapen i egne tekster. I elevundersøkelsen spurte jeg derfor:



Antallet som kun legger merke til litterære virkemidler dersom de blir bedt om å lete etter dem, eller gjennom diskusjon med andre, er sunket fra 8% til 4%, altså fra to elever til en. De som ofte legger merke til virkemidler mens de leser, har økt fra 20% til 60% i løpet av prosjektet, og disse tallene forteller hvor viktig det er å påpeke og diskutere litterære virkemidler når vi arbeider med tekst felles, for modellering gjør at elevene har større sjanse

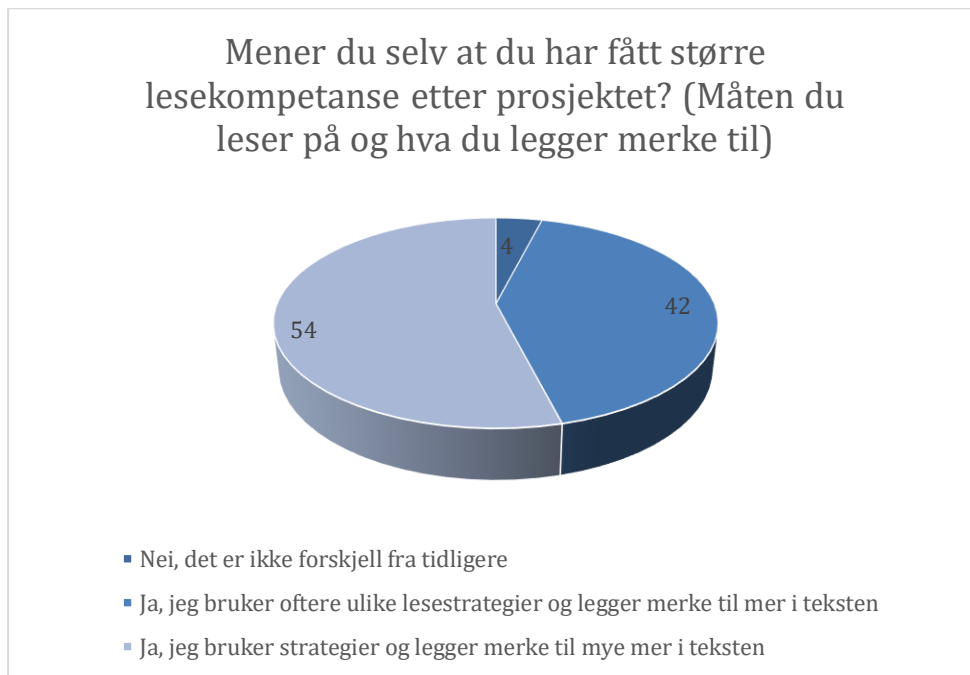
til å legge merke til dem også når de leser på egen hånd, og at de vil implementere dem i egne arbeider.

En bevisst leser legger merke til flere nyanser i teksten. Jeg spurte derfor:



Andelen elever som mener de i stor grad legger merke til skildringer og formuleringer i tekster de leser, har steget fra 28% til 80% i løpet av prosjektet. Ikke bare har dette å gjøre med *lesekompetansen*, men også *lesegleden*. En bevisst og oppmerksom leser har unektelig en

bedre leseopplevelse, og jeg spurte derfor elevene både om de syntes de hadde økt sin lesekompetanse og lese lyst i løpet av prosjektet. Dette fordi lesekompetanse og lese lyst henger nøye sammen, og når lesekompetansen utgjør en viktig del av den litterære kompetansen, er lese lysten av betydning hvis elevene skal gjøre fremskritt.



4% svarte: Nei, det er ikke forskjell fra tidligere

42% svarte: Ja, jeg bruker oftere ulike lesestrategier og legger merke til mer i teksten

54% svarte: Ja, jeg bruker strategier og legger merke til mye mer i teksten

To stykker hadde i tillegg lagt igjen en kommentar:

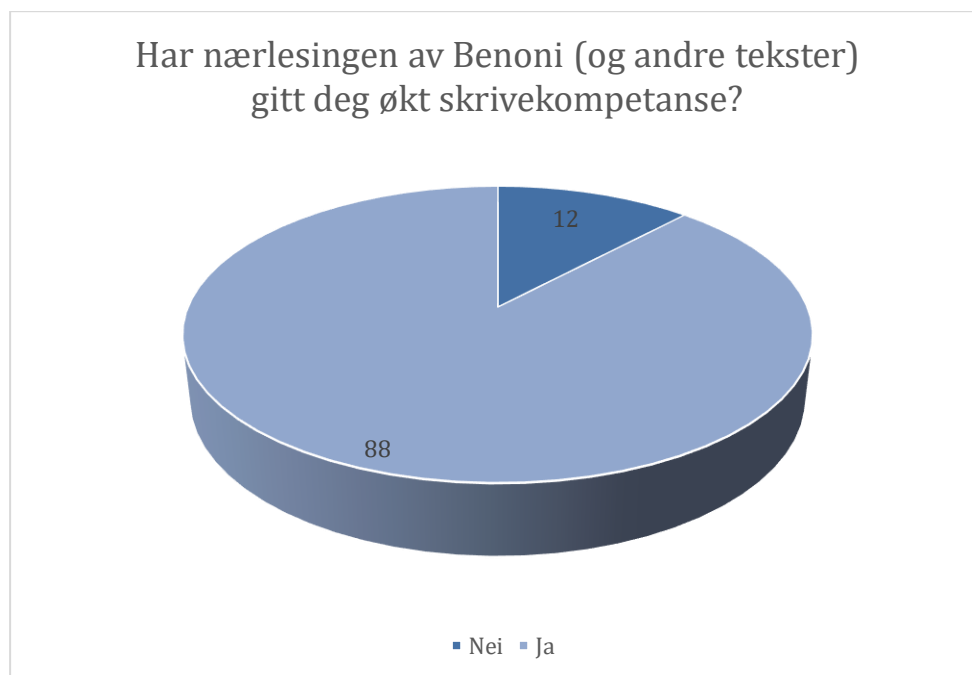
- Før leste jeg stort sett bare ord og måtte gå gjennom det flere gang, men nå kan jeg faktisk lese bøker og få med meg hva som skjer.
- Jeg bruker ikke lesestrategier, men jeg legger ofte merke til mer i teksten

Disse elevene har altså opplevd en utvikling og endring i måten de leser på. Det samme viser kommentarer foresatte ga på spørreundersøkelsen deres, der de ble bedt om å gi tilbakemeldinger på prosjektet:

- Leser bedre, er motivert til å lese dette tunge språket. Er nøye med formulering, tegnsetting og grammatikk.

- Han er mye mer bevisst på å forstå og trekke ut hovedpoeng i all litteratur. Vår sønn er muntlig sterk og synes det er motiverende å samarbeide om felles tekst.
- Reflekterer mer over ulike virkemiddel, språk, endring over tid mm
- Forstår bedre hva som det handler om. Mens før ble det bare å lese uten å helt skjønne hva det omhandlet.
- Hans første ordentlige bok og ønsker å få tak i oppfølgeren som lydbok

Det siste utsagnet sier langt mer enn bare de skrevne ordene. Det vitner om mestringsfølelse og engasjement. Selv om jeg for det meste har lest høyt fra boka *Benoni*, har elevene lest parallelt i sine bøker, og jeg tolker utsagnet som at eleven føler en stolthet over å ha lest sin første «ordentlige bok». Når jeg også ser at han ønsker å få tak i «oppfølgeren», altså *Rosa* på lydbok, antar jeg at det er en elev som har vært/ er en svak leser, og som dermed har opplevd at også høytlesing er lesing.



Sektordiagrammet ovenfor viser at 88% av elevene i klassen mener de har økt sin skrivekompetanse gjennom lesingen vi har gjort i prosjektet. Her hadde jeg oppfølgingsspørsmålet «Hvis ja: På hvilken måte?» Ti elever svarte følgende:

- Hamsun lærte meg nye skildringer
- Forstår bedre bruk av forskjellige virkemidler i en tekst

- Jeg er flinkere å skildre og reflektere
- Jeg skriver fortere og er blitt bedre til å formulere setninger
- Har fått et mye mer «voksent» språk. Bruker nye ord og uttrykk.
- Tror jeg skriver bedre på egen hånd nå
- Kanskje på hvordan vi setter opp teksten og hvordan vi skal skildre bedre sånn at leseren kjenner seg igjen eller kan se det for seg
- Jeg har lært nye måter å formulere meg på
- Det har vist meg måter å skrive på som jeg nå kan bruke når jeg skriver
- Artigere

Det siste svaret er det som er minst utdypet, men som kanskje likevel sier mest. Hvis eleven føler det er blitt artigere å skrive, har prosjektet lyktes i stor grad.

På spørsmålet «Har du fått økt leselyst i løpet av/ etter prosjektet?», fikk jeg følgende svar:



20% svarte: Nei, jeg leser ikke bøker hjemme

40% svarte: Nei, men jeg kan tenke meg å lese litt mer enn jeg har gjort før

40% svarte: Ja, jeg leser mer nå enn før

At til sammen 80% av klassen enten leser mer, eller kan tenke seg å lese mer enn før, viser tydelig hvordan lesekompetansen henger sammen med leselysten.

I tillegg hadde fem stykker lagt igjen følgende kommentarer:

- Jeg er ikke glad i å lese. Jeg er en filmperson, ikke en leser
- Jeg er mere interessert i å lese fordi jeg har merket jeg lærer så mye ut av det.
- Jeg er blitt så nysgjerrig at jeg må lese Rosa etter vi har lest Benoni, for å finne ut slutten
- Prøver i større grad å lese mer enn hva jeg gjorde før
- Leser fortsatt like mye som jeg gjorde før
- Nei, jeg har alltid lest hjemme og gjør det fortsatt verken i mindre eller større grad

I begrepet litterær kompetanse ligger både muntlige og skriftlige ferdigheter, samt hvordan vi leser tekst og hva vi får ut av den. Mye av dette går på kompetanse i å lære, slik som evnen til å bruke ulike lesestrategier i møte med tekst. Men tekster vi bruker i undervisninga skal også fungere som modelltekster for elevene. Det betyr at en viktig del av elevenes litterære kompetanse går ut på å legge merke til elementer i litteratur, og overføre kunnskapen til eget tekstskeppende arbeid. Gjennom lesing av skjønnlitterære tekster vil elevene øke ordforrådet sitt. Det å legge merke til skildringer og formuleringer, og gjenkjenne virkemidler i ulike typer tekst, er en viktig del av det å trene på å bruke kunnskapen i egne tekster.

4.2.5 God fagspesifikk kompetanse gir bedre resultater på flere områder

Hvis elevene har god kunnskap om et tema, er det selvsagt lettere å presentere stoffet. Når du vet hva du skal skrive *om*, kan du konsentrere deg mer om *hvordan* du skal bygge opp teksten og få frem budskapet. Både under pilotprosjektet og «hovedprosjektet» lagde jeg egne tentamensoppgaver om Hamsun til min klasse. Det vanlige på vår skole er å gi elevene en tidligere eksamensoppgave til juletentamen, men jeg valgte å holde på temaet Hamsun og heller øve på eksamensoppgaver om våren. Min erfaring fra dette er at elevene vet at de kan stoffet de skal prøves i, og at de produserer både lengre og bedre svar enn det de vanligvis har gjort på lange skriveøkter. Den mestringsfølelsen de da får, er viktig når vi er så nært eksamen. Jeg mener det helt klart er den fagspesifikke kompetansen deres som gjør at de produserer både lengre og bedre besvarelser. De får ofte bedre flyt i språket, og jeg ser at mange får til bedre oppbygging av tekstene og bruker flere litterære virkemidler tilpasset den

sjangeren de har valgt å skrive i. Dette vises spesielt godt på besvarelser fra de svaktpresterende elevene.

I forkant av nynorsktentamen i midten av november repeterte vi litt grammatikk og noen viktige huskereglene for skriving av nynorsk, men utover det hadde vi ikke jobbet med nynorsk på høsthalvåret. Jeg ble positivt overrasket over hvor god nynorsk elevene nå skrev, sammenlignet med hva de gjorde ved årsavslutning på 9. trinn bare noen måneder før. Selvsagt spiller nok modenhet litt inn her, men jeg er likevel overbevist om at den nye fagspesifikke kompetansen de hadde om temaet gjorde at de kunne konsentrere seg mer om nynorsken. Hvis elevene er trygge på innholdet de skal presentere, kan de bruke mer tid på å bygge opp en god besvarelse, og dette ble godt synlig under denne tentamen. Klassen økte snittet i nynorsk fra 3,8 i juni, til 4,5 på tentamen i november, uten å ha jobbet spesifikt med nynorsk i mellomtiden. Dette underbygger hvor viktig det er å ha fagspesifikk kompetanse i bunnen for å lykkes også på andre faglige områder.

4.2.6 Ringvirkninger av god fagspesifikk kompetanse

I diskusjoner rundt klassen med andre som underviser dem, har det kommet frem at lærere som underviser i muntlige fag som engelsk og KRLE, har merket at flere i klassen har vært aktive muntlig utover året. Klassen er også positiv til ulike former for arbeidsmetoder, noe jeg tror har å gjøre med at de gjennom prosjektet er blitt vant til variasjon og samhandling med andre. I undersøkelsen til de foresatte ba jeg de foresatte om å komme med tilbakemeldinger om prosjektet, og følgende svar fra en av foreldrene understreker overføringsverdien av den type arbeid vi har gjort: «Denne form for undervisning bør tas inn i andre fag. Dette har fordel mht videregående. Elevene kan trekke trådene inn i flere temaer/fag blant annet fordi det går i dybden. Flott prosjekt :)»

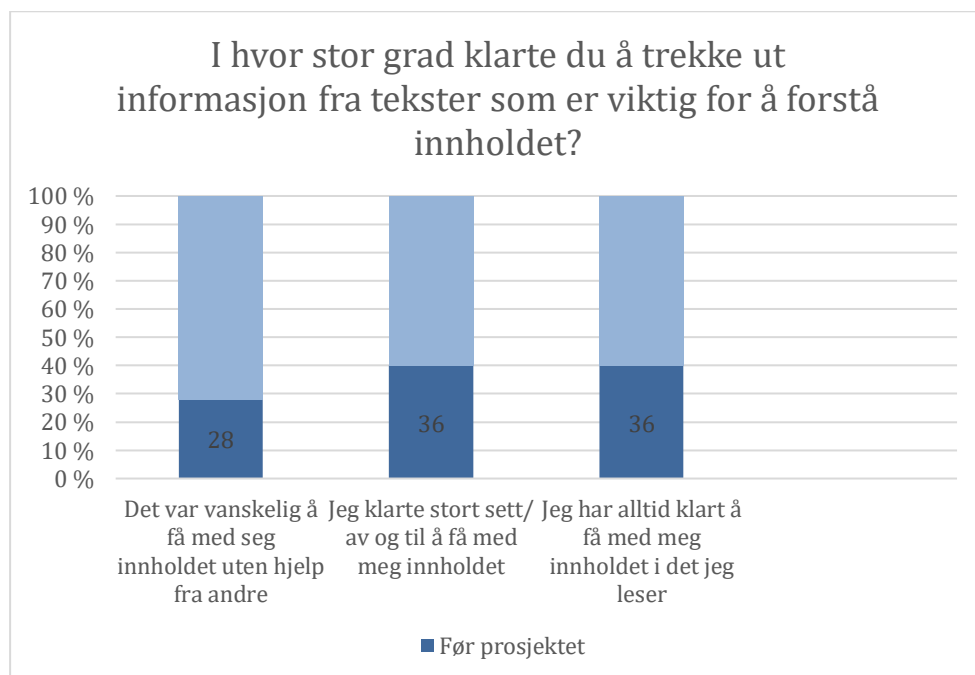
4.3 Kompetanse i å lære

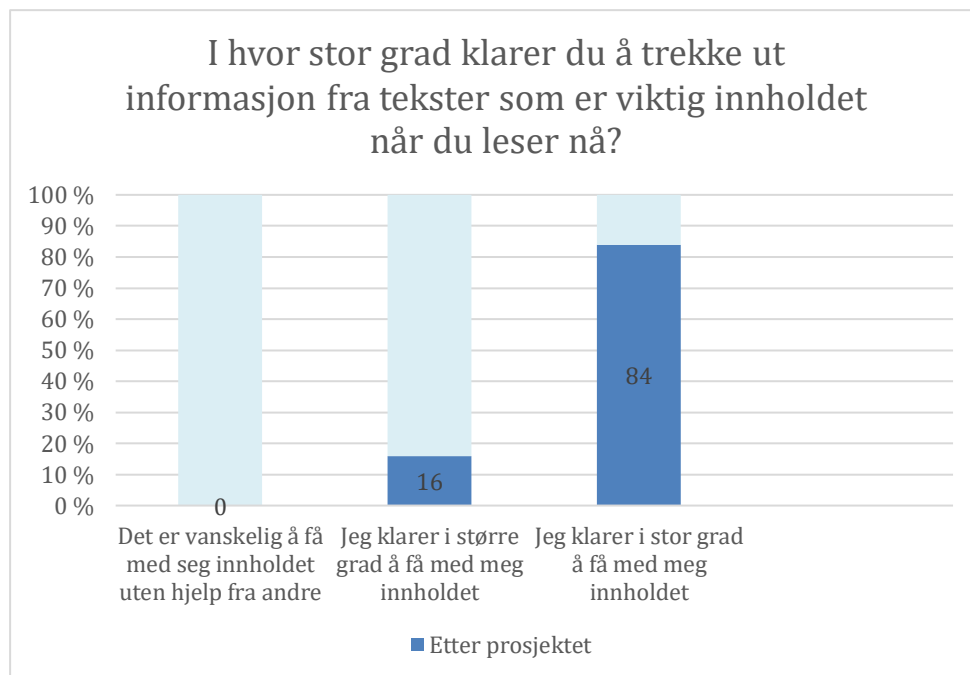
For å tilegne seg ny kunnskap og håndtere endringer og omstillinger i arbeidslivet og på andre arenaer har elevene behov for kompetanse i å lære. Det vil si at de utvikler et bevisst forhold til hva de kan, og hvordan de kan bruke det, og at de mestrer relevante strategier for å lære. At elevene får et positivt forhold til læring og egen mestring, er viktig for videre læring og for læringsmiljøet på skolen. (NOU 2015:8:21).

Vi er alle forskjellige og tilegner oss naturlig nok lærdom på ulike måter. Det er derfor viktig å variere bruken av læringsstrategier, slik at alle kan finne et utvalg som passer for dem. «Skolen er et samfunn i miniatyr», sier Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8:21), og jeg som lærer har et stort ansvar for å bidra til å ruste elevene for det livet som venter dem etter ungdomstrinnet, både når det gjelder videre skolegang og i yrkeslivet.

Behovet for kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er ikke forbeholdt akademiske yrker og profesjoner med teoretisk orienterte arbeidsoppgaver. Også fagarbeidere vil som del av det praktiske arbeidet ha behov for å gjøre kritiske vurderinger, finne nye løsninger og gjennomføre ideer i praksis. (NOU 2015:8:21).

I løpet av prosjektet fikk elevene prøvd og brukt en rekke strategier for å tilegne seg nytt stoff. Jeg ønsket å gi dem et stort repertoar slik at alle skulle finne hva som passet dem best, og til hvilke typer arbeidsoppgaver. Men jeg ønsket også at bruk av lesestrategier skulle bli naturlig implementert slik at de også vil bruke dem i fortsettelsen i møte med ulike tekster. Jeg ba elevene vurdere i hvor stor grad de mente de klarte å trekke ut relevant informasjon fra tekster uten hjelp fra læringspartner eller -grupper.





Her er forskjellen stor mellom før og etter prosjektet, noe som med stor sannsynlighet henger sammen med teknikker elevene har lært seg og som egner seg godt for arbeid med skjønnlitterære, sakpregede og multimodale tekster. Det jeg synes er mest gledelig, er at ingen lenger føler seg avhengige av andre for å forstå innholdet i en tekst. Det i seg selv er et tydelig bevis på at lesekompetansen har økt. En elev skrev denne kommentaren: «Før klarte jeg ikke lese onklig, jeg leste bare ord, men nå klarer jeg bedre og følge med og få med meg innholdet». Utsagnet viser hvordan eleven merker utviklingen selv, og fordi vi har holdt på med samme tema og tekst over lang tid, er det lettere for elever å få med seg innholdet, og spesielt de med lese- og skrivevansker. For disse elevene er det ekstra utfordrende å hele tiden møte nye tekster med både nytt persongalleri, miljø, innhold og ny form som skal kartlegges for å kunne sette tekstens innhold inn i en kontekst, som jo er nødvendig for å forstå innholdet.

På tentamen i nynorsk midtveis i prosjektet gikk flere av oppgavene ut på å vurdere og evaluere prosjektet og egen utvikling. Jeg ønsket å bevisstgjøre elevene underveis hvordan vi arbeidet, og hvordan det virket på dem. Blant annet fikk de følgende oppgave: «Kva for arbeidsmetodar passar deg best? (Arbeid i full klasse, arbeid i grupper, arbeid med læringspartner eller individuelt arbeid?) Grunngeiv svaret.» Her var det flere som trakk frem de praktiske metodene med for eksempel stasjonsarbeid som favorittmetoder, men mange svarte at variasjonen mellom metodene var det de likte best, for da fikk de «sjekket» tankene,

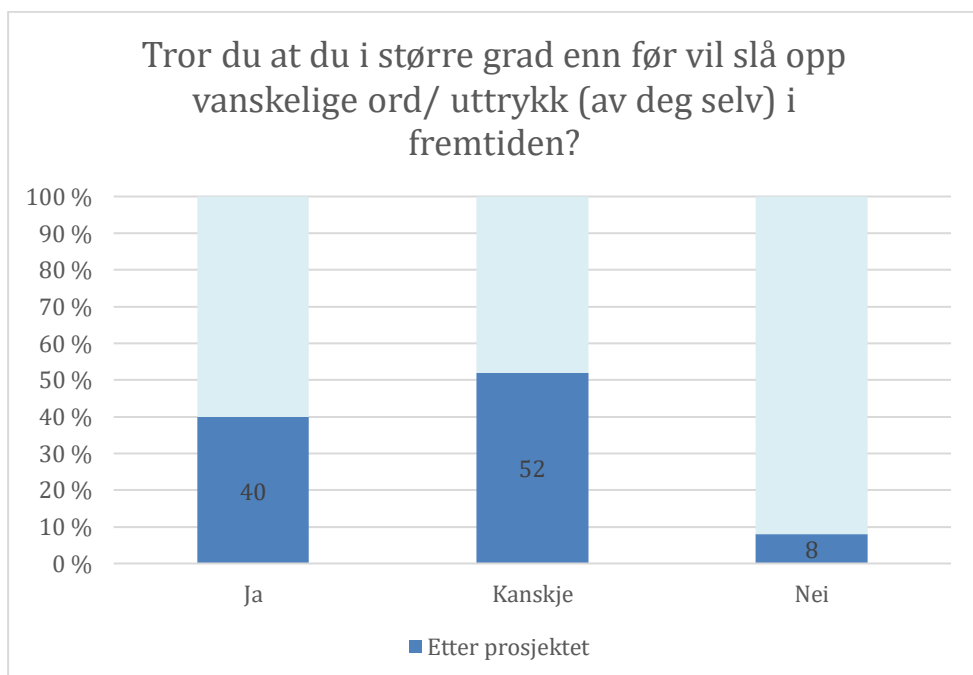
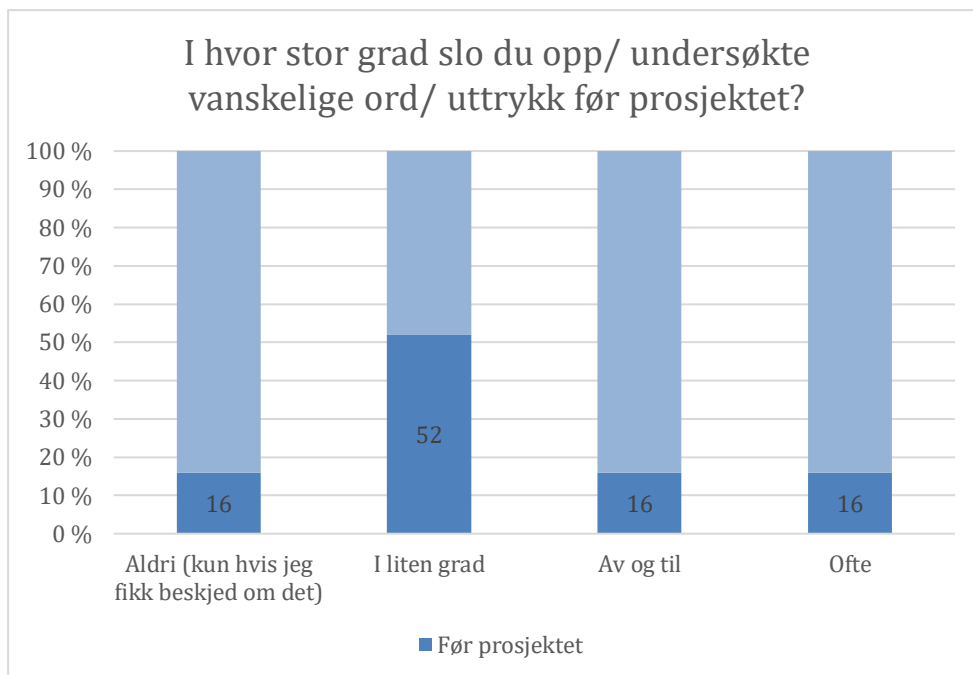
tolkningene og refleksjonene sine opp mot de andres enten i for- eller etterkant av individuelt arbeid.

Arbeidsmetodane som passar meg best er når vi arbeider med læringspartner. Det er fordi eg har nokon å dele tankane mine med, og som delar dei attende til meg, men eg likar å rullere mellom arbeidsmåtar, for nokre dagar passar det eine og nokre det andre. Det trur eg er fordi eg likar variasjon slik at eg ikkje går lei av det me held på med. (Elev).

Kjennskapen til hvordan andre løser utfordringene lesing byr på, gir muligheter til å bygge opp et repertoar av ulike handlemåter. Dette kan bidra til å utvikle elevene som aktive lesere og til at de som enkeltindivider erfarer hvilke strategier som passer dem best. Slik kan de også bli strategiske lesere. (Kulbrandstad 2018:244). Variasjon av metoder, der det også gis rom for å bruke hverandre som modeller, er en av nøklene til god læring.

4.3.1 Å undersøke det vi ikke forstår

Underveis i lesinga hadde vi som nevnt tidligere utallige lesestopp. Ofte var det ord eller uttrykk som var ukjente for elevene og som var viktige å forklare. For at elevene skulle være aktive lesere selv om de ble lest høyt for, lot jeg dem gjerne finne ut betydningen av det som var uklart. De søkte da på Google eller spurte «Siri», som er en opplysningstjeneste fra Iphone. I en scene fra «Victoria» blir turtelduer brukt som språklig bilde, men det var først etter at elevene undersøkte hva turtelduer virkelig er, ikke bare to som er forelsket i hverandre, at de skjønnte hele scenen. Ved å vise elevene hvordan betydningen kan endres fra det man først trodde når man vet hva alle ord betyr, har jeg håpet at de har sett viktigheten av å slå opp ord og uttrykk som er uklare, og ikke bare lese videre å satse på at man forstår dem utfra sammenhengen. Viktige nyanser forfatteren har villet vise, vil da forsvinne. Jeg spurte derfor:



Erfaring viser at elevene ofte bare går videre når de leser et ord de ikke forstår, men kan da som sagt miste viktig informasjon eller nyanser i teksten. Hvordan skal de for eksempel skjønne hvilken tillitserklæring det er når Mack ber Benoni føre galeasen Funtus til Bergen, hvis de ikke vet hva en galeas er? Eller hvordan skal de vite hva legdslemmer er, slik vi blir presentert de to oldingene Fredrik Mensa og Mons, hvis de ikke kjenner til legdsordningen man enda hadde i bygde-Norge frem til den nye fattigloven ble vedtatt i år 1900? Det at disse to har vært på legd hos Mack i årevis, gir dessuten et mer nyansert bilde av Mack, og viser den «hvite» delen av hans sjel. Det er derfor viktig ikke bare å lese videre når det er et ord

man ikke forstår, men at man tar seg tid til å sjekke opp. Det virker lovende at 92% av elevene i klassen ved senere arbeid med litteratur «kanskje» eller «helt sikkert» kommer til å undersøke ord eller uttrykk de ikke vet hva er eller betyr.

4.4 Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

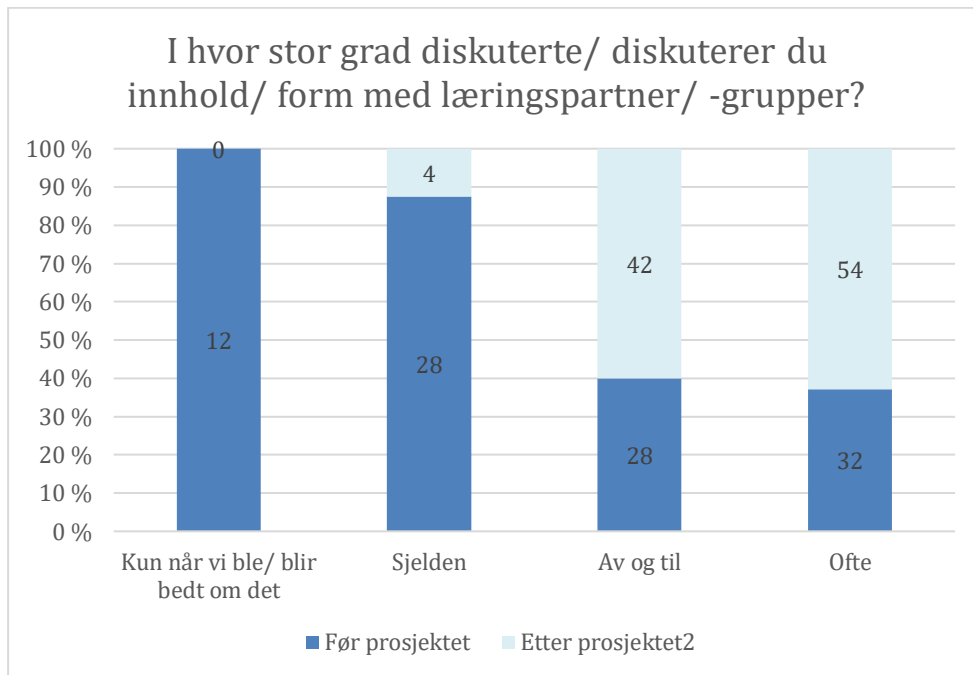
Under samhandlingskompetanse omtales samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse. Samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre. Det viser også sammenhengen mellom samarbeid i skole og arbeidsliv og samfunnets behov for samhandling og demokrati lokalt, nasjonalt og globalt. (NOU 2015:8:29).

Metakognisjon har vært en stor og viktig del av leseprosessen av *Benoni* i dette prosjektet nettopp fordi modellering er viktig, og i et klasserom gir arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget en god mulighet til å øve opp elevenes evner til kommunikasjon, samhandling og deltakelse. Jeg har tidligere i oppgaven sitert Gunilla Molloy, som sier at:

Skönlitteratur beskriver och diskuterar samhällets orättvisor. Skönlitteratur beskriver människans svekfullhet och hennes hjältemod. Samtal om skönlitteratur kan fungera som kittet i en undervisning som ändå skall präglas av demokratiska värderingar. (Molloy i Kverndokken 2013:43).

Å diskutere tematikk gjennom å peke på budskap og virkemidler krever refleksjon og evne til å dra inn erfaringer og kunnskap vi har om temaet fra før. En viktig del av prosjektet har vært nettopp dette: å gi elevene nok kunnskap og et språk som er hensiktsmessig for å delta i diskusjoner. Gjennom arbeid og diskusjoner både med læringspartner og -grupper og i hel klasse, øver elevene seg på samhandling og deltakelse, og at alles stemmer er viktige! De ser også selv veldig tydelig at deres deltakelse fordrer en viss fagspesifikk kunnskap. Hvis du vil bli hørt, må du ha noe å bidra med, og kunnskap om et tema gir automatisk større autoritet i diskusjoner. Ett av siktemålene med prosjektet er å gi elevene en opplevelse av nettopp dette, og at de tar med seg erfaringene videre i livet.

I spørreundersøkelsen til elevene ba jeg dem å vurdere selv om de i større grad enn tidligere kommuniserte og samhandlet med andre om tekster, og fikk da følgende svar:



Elevene vurderer det altså slik at de i større grad enn tidligere diskuterer innhold i og form på det de leser med andre, og det er ingen som aldri diskuterer tekster med andre. Dette viser at det har blitt naturlig for dem å samhandle med andre, forhåpentligvis fordi de har sett verdien av det. Det kan også bety at de har økt sin egen lesekompetanse og derigjennom evnen til å reflektere over innhold og form.

«For den enkelte er det sentralt å kunne delta på ulike arenaer, ytre sin mening og inngå i positive relasjoner til andre. Å kunne utføre aktiviteter og oppgaver sammen med andre er viktig i arbeidslivet (...)» sier Ludvigsen-utvalget i sin rapport (NOU 2015:8:29), og påpeker videre hvordan arbeidsoppgaver som krever «Samarbeid og aktiv deltakelse kan bidra til å motivere, aktivisere og engasjere elevene og bidra til læring.» (NOU 2015:8:29). Den viktigste indikatoren for meg som lærer på at elevene har økt sin kompetanse på målet om kommunikasjon, samhandling og deltakelse, er nettopp engasjement. Økt kompetanse vil gi økt selvtillit, som igjen kan føre til at elevene i økt grad engasjerer seg i samhandling og kommuniserer med andre om tekstene de leser, men verdien av samhandling gjelder ikke bare for de elevene som har sett på seg selv som svaktpresterende. Også de såkalte sterktpresterende elevene vinner på samhandling og kommunikasjon med andre, og ikke minst kan det bidra til å øke motivasjonen deres for og i faget. Følgende foreldreutvalg

understreker nettopp dette: «Han er mye mer bevisst på å forstå og trekke ut hovedpoeng i all litteratur. Vår sønn er muntlig sterk og synes det er motiverende å samarbeide om felles tekst.»

4.4 Kompetanse i å utforske og skape

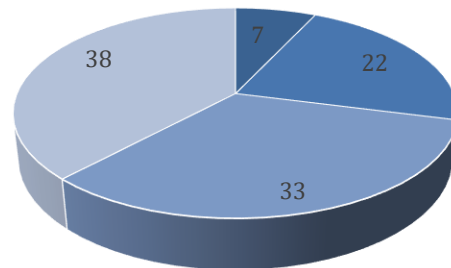
Utvalget anbefaler at kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er kompetanser skolen bør bidra til at elevene utvikler. Det norske og det internasjonale samfunnet er avhengig av skapende mennesker som kan bidra i arbeids- og samfunnsnivå, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer. (NOU2015: 8:31).

I prosjektet har vi utforsket både skjønnlitterære og sakpregede tekster med mål om å bli mer bevisste lesere og å kunne skape bedre tekster selv. Det å kunne peke på for eksempel litterære virkemidler i en tekst er én ting, men å skape tekst der man evner å bruke virkemidler selv, er tegn på at lærdommen er omgjort til kompetanse. Vi har heller ikke bare jobbet med å utforske tekster, men gjennom ulike oppgaver, som for eksempel i stasjonsarbeid, brukt både kreativitet og kritisk tenkning i problemløsninger. Eksempler på dette er vedlagt. Dette igjen krever kommunikasjon, samhandling og deltakelse, for alle de fire kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget har vektlagt i sin rapport henger sammen. For å oppnå økt kompetanse på ett mål, krever det arbeid parallelt med de andre. Det krever både en viss fagspesifikk kompetanse, kompetanse i hvordan vi kan gripe an oppgaven, altså å lære, og kompetanse i samhandling og deltakelse for å oppnå målet om å skape.

4.4.1 Språket som verktøykasse i samhandling med andre

I kapittel 2.6.2 skrev jeg om hvor viktig språk og fagspråk er for elevene for at de skal kunne kommunisere, samhandle og delta i fellesdiskusjoner, eller i arbeid i grupper eller med læringspartner. Dette går både på den enkeltes selvtillit i forhold til å tørre å si noe høyt og stole på at de kan bidra til arbeidet, men også troverdigheten, eller autoriteten når de uttrykker seg både muntlig og skriftlig. I litterær samhandling vil det da være naturlig å jobbe for et økt faglig ordforråd slik at alle kjenner faglige begreper for å kunne ytre seg om form og innhold. I undersøkelsen til elevene stilte jeg derfor følgende spørsmål:

Har du fått et større faglig ordforråd
(faguttrykk) i løpet av prosjektet?



- Nei
- Jeg bruker litt flere faguttrykk nå enn før
- Keg jar fått et større faglig ordforråd enn jeg hadde
- Det har blitt helt naturlig for meg å bruke faguttrykk både muntlig og skriftlig

7% svarte: Nei

22% svarte: Jeg bruker litt flere faguttrykk nå enn før

33% svarte: Jeg har fått et større faglig ordforråd enn jeg hadde

38% svarte: Det har blitt helt naturlig for meg å bruke faguttrykk både muntlig og skriftlig

Svarene viser at 7%, som her utgjør to elever, svarer at de ikke har fått et større faglig ordforråd. Det kan bety at de anser det som at de hadde et stort ordforråd fra før, og ikke har lært noen nye begreper, men det kan også bety at de føler at de fortsatt mangler et fagspråk som er adekvat for å ytre seg om litteratur muntlig og/ eller skriftlig. Samtidig viser tallene at prosjektet, der litterære samtaler har vært en stor del av aktiviteten, har gitt langt de fleste et større faglig ordforråd, og der 37% sier de nå har fått faguttrykk implementert i språket sitt.

4.5 Forståelse gir kunnskap som sitter

Hvordan kan vi best utforme undervisningen slik at elevene både mestrer innholdet og utvikler forståelse for det? Hvordan kan vi nå målet om forståelse hvis vi bruker lærebøker som inneholder mengder med løsrevne opplysninger uten en dypere sammenheng? Hvor realistisk er det å undervise for forståelse i en skolevirkelighet

preget av nasjonale prøver og eksamenspress? (Wiggins og McTighe i Fjørtoft 2016:39).

Det å undervise i bredden og dybden av et tema er nødvendig for å gi elevene økt forståelse, og i alle fall hvis man ønsker at de faktisk skal huske stoffet etterpå. Detaljer har en tendens til å forsvinne lettere fra hukommelsen enn store linjer. Har vi imidlertid linjene på plass, kan vi slå opp eller «google» oss til resten. Jeg legger derfor stor vekt på å gi elevene nok tid i et arbeid til å kunne se sammenhenger og «røde tråder». Hvis de skal forstå noe, må de ha reflektert over temaet, og et slikt langvarig prosjekt som det vi har gjennomført, gir både rom og tid til tolkninger og refleksjoner. Elevsvaret nedenfor bekrefter dette:

Eg synest at Hamsunprosjektet har vore framifrå så langt. Det eg synest har vore bra er at me har kome oss ut frå skulen litt meir og at me har heldt på med eit fast tema. I norsk skule jobbar me for det meste med «breddelære», altså at ein jobbar litt med kvart tema og driv ikkje å studerar det i djupna før ein går vidare til det neste. I for eksempel matte går me berre litt innom ting før me går vidare, og av og til synest eg det er litt vanskeleg å lære noko da. Når me jobbar på den måten så lærer me berre litt også gløymer ein resten, men no når me har jobba med eit tema kjenner i alle fall eg at eg har lært masse, og at eg faktisk klarar å hugse noko. (Elev).

4.5.1 Hva sier elevene fra pilotprosjektet

Jeg har siden pilotprosjektet i 2013/2014 vært nysgjerrig på hvilke «konsekvenser» prosjektet fikk for elevene i deres videre skolegang. Satt kunnskapen, fikk de bruk for den og så de nytte av den i forhold til temaer de jobbet med i videregående skole? Jeg lagde derfor en spørreundersøkelse til de tidligere elevene og fikk 24 (av 41) svar på spørsmålet «Fikk 'Hamsun-prosjektet' noen betydning for deg da du kom til/ mens du gikk på videregående?» Av de 24 som responderte, svarte seks stykker at prosjektet på ungdomsskolen ikke hadde hatt noen betydning for dem. De oppga årsaker som at de hadde gått yrkesfag eller skole i utlandet, og at Hamsun derfor ikke hadde vært tema på deres utdanningsprogram. De resterende 18 svarte positivt på spørsmålet, og noen av svarene var:

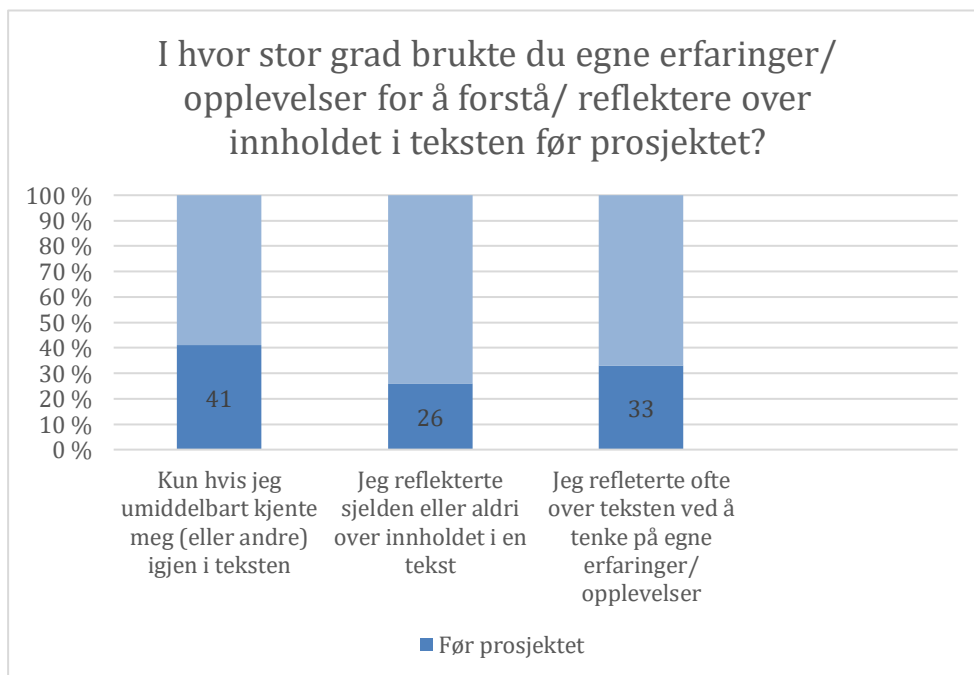
- Ja, dette førte til at jeg valgte å fordype meg i boken «Rosa» da jeg gikk 3. året på videregående

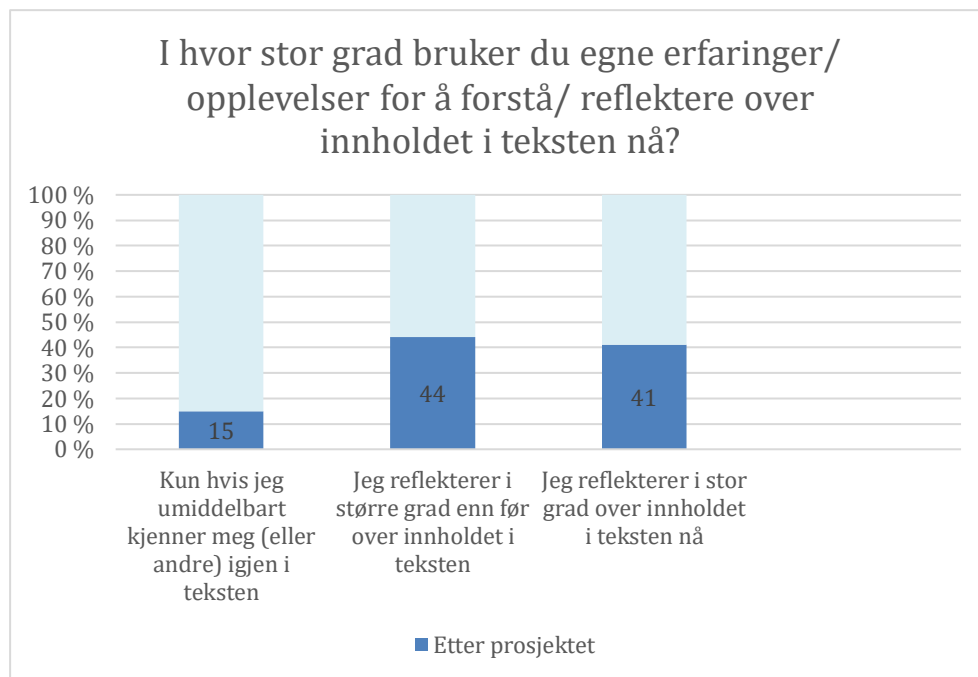
- Ja absolutt, etter videregående tok jeg opp norsk muntlig og da snakket jeg om Hamsun på eksamen
- Ja, jeg valgte å skrive særemne om Hamsun siste året mitt på videregående. Dette var fordi jeg kunne mye om han fra før av.
- Ja! Lærte myyye om noen som tidligere var ukjent. Sitter i dag og husker mye tilbake om akkurat Hamsun (der jeg ikke kan si det samme om mange andre temaer). Jeg er også glad vi ble introdusert til ham som forfatteren og kunstneren Hamsun og fikk sett ham med «nøytrale» øyne enn som landssvikerens Hamsun, slik han er mer fremstilt blant annet på videregående
- Jeg hadde flere muntlige prøver om Hamsun og da hjalp det veldig på. Ettersom vi hadde lest bøker av Hamsun var det lettere å kunne snakke om de, samt Hamsun selv
- Noe som fikk betydning videre var at man hadde en mye bredere og større kunnskap om Hamsun, romanskriving og mye mer. Dette var fordi at jeg husker svært godt det året vi hadde Hamsun som tema. Videre kunne jeg også bruke denne kunnskapen jeg hadde til å gjøre det enklere for meg selv i norsken på videregående.
- Ja, som sagt skapte det mer leseforståelse og nysgjerrigheten ble større på alt som kan skjule seg i bøker/tekster. Benoni var en innholdsrik bok til tross for at den ved første øyekast kunne oppleves som kjedelig/gammeldags. Jeg tror det hjalp meg til å bli en bedre elev i norsk
- Vi dro blant annet til Hamsun-museet, og det følte jeg at jeg fikk mer ut av og syntes det var mer gøy enn de som ikke hadde et «Hamsun-prosjekt».

Min påstand er at det å gå i dybden og bredden av stoffet slik vi hadde gjort, førte til at mye av kunnskapen sitter selv lenge etterpå, og svarene til de tidligere elevene bekrefter dette. Skaftun og Michelsen fremhever også forståelse som en form for gjenkjennelse, og gjenkjennelse er igjen et tegn på refleksjon. «Det handler om å se sammenhenger, forbindelser, likheter og forskjeller, og dermed alltid om form for sammenlikning; man forstår alltid noe i forhold til noe annet.» (Skaftun og Michelsen 2017:4). Dette viser blant annet det siste svaret der eleven mener å ha fått mer ut av besøket på Hamsunsenteret enn de andre, fordi vedkommende hadde forkunnskaper han eller hun kunne hekte den nye lærdommen på.

4.5.2 Reflekterende nivå

Kåre Kverndokken skiller mellom begrepene litteral og infernal forståelse. Litteral forståelse beskriver han som kompetanse som går på å hente svar som ligger i teksten, altså det såkalte finne-oppgaver krever. Infernal forståelse krever derimot tolkning av det som står i teksten. Og inferensspørsmål, det jeg kaller tolkende eller reflekterende spørsmål, mener Kverndokken er den type spørsmål som fremmer forståelsen. Slike spørsmål kan også innebære vurderinger eller kritisk tenkning der man må begrunne påstander, eller forsvare sine slutninger (Kverndokken 2012:78). Det å få elevene opp på et reflekterende nivå er derfor bevis på forståelse. Hvis du har reflektert over et tema ved å vurdere, sammenligne, bruke egne erfaringer eller opplevelser, vil du huske stoffet lettere enn hvis du bare har lest og svart på spørsmål du kan finne svar på svart på hvitt i teksten. Jeg spurte derfor elevene i dette prosjektet om i hvor stor grad de bruker egne erfaringer og opplevelser for å forstå innholdet i tekster og reflektere over det. Elevene ga følgende svar:





Svarene tyder på at flere elever har blitt mer reflekterte lesere i løpet av prosjektet, og at det i løpet av, eller etter prosjektperioden har blitt like mange som reflekterer i stor grad over innholdet nå, som svarte at de kun reflekterte over innholdet dersom de umiddelbart kjente igjen seg selv eller andre i teksten før prosjektet. Dette er også et tydelig tegn på elevenes økte litterære kompetanse, for det øverste kompetansenivået er det reflekterende nivået.

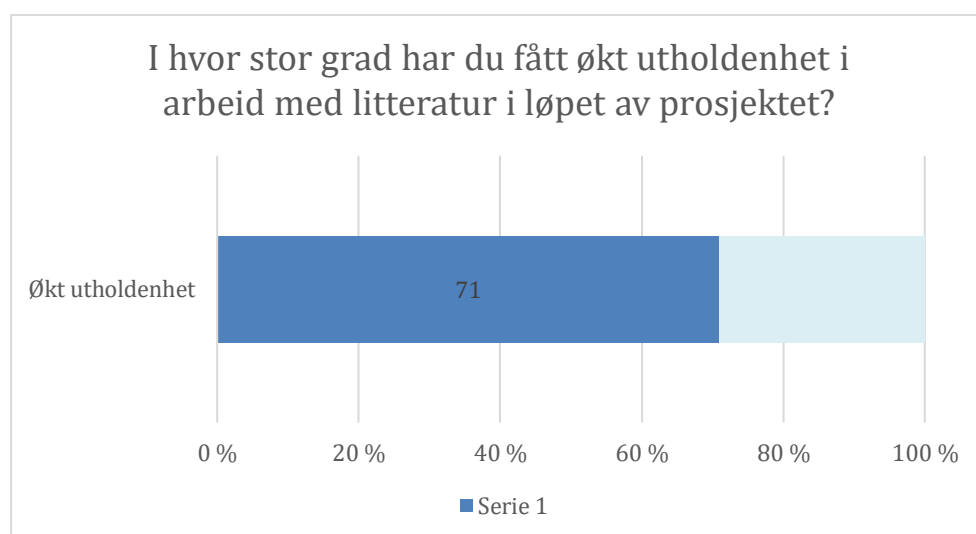
4.5.3 Møte med ukjent tekst

Jeg hadde lyst til å avslutte prosjektet ved å la elevene lese og svare på oppgaver knyttet til en ukjent tekst. Jeg valgte Hamsun-novella «Alexander og Leonarda» som utkom i 1905, og elevene leste den på papir samtidig som de hørte den på lydbok. For å ha et sammenligningsgrunnlag gjennomførte vi samme opplegg i en annen 10. klasse der jeg er medlærer i norsk. Denne klassen har ikke vært vant til oppgaver som inneholder spørsmålsnivåene finne, tolke og reflektere, og de var heller ikke vant til å lese språket som er brukt i Hamsuns litteratur. De største forskjellene mellom besvarelsene til de to klassene, viste seg nettopp i tolkning av ord og uttrykk og på de reflekterende oppgavene. Min klasse har gjennom lesinga av *Benoni* blitt vant til ord og vendinger som er typisk for Hamsun og tida litteraturen er fra. På de reflekterende oppgavene var det tydelig at min klasse som helhet reflekterte på et høyere nivå enn den andre klassen. De svarte lengre og argumenterte bedre for påstandene og tankene sine gjennom å nevne flere mulige tolkninger. Det var også jevnt over et modnere språk tilpasset denne typen drøftingsoppgaver, og et større innslag av faglige

ord og uttrykk. I den andre klassen var det 19 besvarelser, mens det var 23 i min klasse. Karaktersnittet ble henholdsvis 4,4 i den andre klassen og 5,2 i min.

4.6 Økt kompetanse gir mestringsfølelse

Når man får til noe, synes man automatisk aktiviteten er morsommere. Ingen liker å plages, selv om det å stå fast og tåle at ikke alt «går opp» umiddelbart er en stor del av prosessen når man jobber med litteratur. Jeg ønsket å undersøke om elevenes tålmodighet og utholdenhet med litterært arbeid hadde økt i løpet av prosjektet, og spurte derfor:



Elevene kunne her sette en markør på det prosenttallet de følte passet best for dem. Tabellen ovenfor viser gjennomsnittet mellom de 27 elevsvarene og sier altså at gjennomsnittseleven i klassen vurderer å ha økt sin litterære utholdenhet med 71% i løpet av prosjektet. Dette gir på ingen måte noe eksakt bilde, men gir likevel en pekepinn på at elevene opplever å ha økt utholdenheten betraktelig.

Jeg ønsket at elevene skulle ha følelsen av (i alle fall) å kunne *noe* veldig godt. Norskfaget er omfattende og jeg vet at det kan virke overveldende når det forventes at elevene skal beherske både ulike sjangre, språk- og litteraturhistorie, rettskriving, grammatikk, nynorsk m.m. Det å kunne noe veldig godt gjør også at andre deler av faget, og også andre fag, faller lettere på plass. Når elevene kan stoffet og vet hvordan de skal presentere det muntlig eller i en tekst, kan de for eksempel konsentrere seg mer om oppbygginga, rettskrivinga og/ eller nynorsken. Mestringsfølelsen er avgjørende for å øke både lærings-, lese- og skrivelysten hos elevene.

4.6.1 Utviklingssamtale som arena for mestringsfølelse

Jeg var tidligere inne på viktigheten av elevenes eierskap til måten vi arbeider på. Jeg ønsket å gjøre dem bevisste på hvordan vi jobbet med stoffet i prosjektet, og ikke minst hvorfor. Dette fordi jeg tror eierskap og mestringsfølelse henger nøye sammen. Som kontaktlærer er jeg pålagt å ha to *utviklingssamtaler* i løpet av hvert skoleår med hver elev og deres foresatte. Sent på høsten under prosjektet hadde vi utviklingssamtaler i min klasse, og jeg ønsket å involvere elevene i større grad enn jeg har gjort tidligere. I stedet for at jeg skulle fortelle de foresatte om arbeidet vårt i norsk og elevenes utvikling i faget, hadde elevene selv et fremlegg der de fortalte sine foresatte om hva vi jobbet med, hvordan vi arbeidet, og deres egen vurdering av tema, metoder og egen utvikling. Elevene jobbet godt med å forberede seg, og samtidig som de ble mer oppmerksomme på hvordan vi jobbet og hvilke strategier vi brukte, fikk de en faglig repetisjon. I tillegg ga det god trening til muntlig eksamen fordi de ikke var vant til å presentere fagstoff til andre enn lærere og medelever. Noen syntes det var uproblematisk å ha fremlegg for egen familie, mens andre syntes det var skummelt og gruet seg veldig. De syntes likevel det var god trening med en slik oppgave, og alle var utelukkende stolte etterpå fordi det var tilfredsstillende å snakke om noe de kunne godt, og vise det til de der hjemme. Nettopp dette ga elevene stor mestringsfølelse fordi de opplevde, kanskje for første gang, at de kunne det de snakket om bedre enn tilhørerne. Vanligvis holder de fremlegg foran medelever og lærer(e), og da snakker de om fagstoff som tilhørerne kan like godt, eller bedre enn dem selv. Mestringsfølelsen de fikk gjennom opplevelsen av å snakke om et tema de kunne mer om enn de som hørte på, ga selvtillit som er viktig å ta med seg både til muntlig eksamen og senere i livet.

Spørreundersøkelsens siste spørsmål til elevene var: «Har prosjektet gitt deg økt faglig selvtillit? Hva har du i så fall blitt tryggere på?» Dette var et åpent spørsmål, og svarene viser at elevene i klassen samlet sett gir svar som viser økt selvtillit, økt kompetanse på alle de fire kompetanseområdene, og dermed også gjenspeiler mestringsfølelse. Jeg har fordelt svarene under det kompetanseområdet jeg mener de hører best hjemme, men mange av svarene viser økt kompetanse på flere områder. De viser også at prosjektets art med dybdearbeid gjør at vi jobber med å øke kompetansen på alle fire områdene parallelt. I tillegg til svarene nedenfor svarte noen bare ja, nei, eller at de var blitt tryggere på mye eller alt, uten å spesifisere svarene ytterligere.

Fagspesifikk kompetanse:

- Skildringer, lesestrategier, sitater og tolke tekster eller sitater
- Ja, jeg har blitt tryggere på å lese
- Lese
Jeg er blitt tryggere på det aller meste vi har gjort som sjangere for eksempel
- Uttrykk og forstå og legge merke til vanskelige ord eller sammenlikninger
- Jeg har blitt tryggere på hva som kjennetegner Hamsun og hvordan han skriver novellene sine.

Kompetanse i å lære:

- på ulike lesestrategier og har blitt flinkere og generelt skrive og lese
- Dette prosjektet har gjort at jeg har lært å bruke flere lesestrategier, og at jeg er blitt veldig god på å tolke innhold i teksten. I tillegg er jeg blitt mye bedre på å skrive leseoppdrag, og skrive enda mer reflektert enn før.
- Æ har blitt tryggere på å kunne bruke ulike lesestrategier.

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta:

- Jeg har blitt mer trygg på å fortelle om mine refleksjoner og tolkning.
- Prosjektet har gjort at jeg mye lettere klarer å reflektere over det jeg leser og at jeg kan stole bedre på tankene og refleksjonen jeg får når jeg leser.
- Jeg er blitt tryggere på å snakke i grupper

Kompetanse i å utforske og skape:

- Det har gjort meg tryggere på at det er nødvendigvis ikke fasit svar, og at det er bare å reflektere og tolke mere
- Jeg føler meg veldig trygg på å skrive saklige og faglige tekster.
- Æ har blitt tryggere på å få med meg å tolke å lese mellom linjene og huske det.
- Å skrive tekster alene, altså uten så mye hjelp fra andre.
- Dette prosjektet har gjort at jeg har lært å bruke flere lesestrategier, og at jeg er blitt veldig god på å tolke innhold i teksten. I tillegg er jeg blitt mye bedre på å skrive leseoppdrag, og skrive enda mer reflektert enn før.
- Ja, jeg har blitt tryggere på å reflektere

4.7 Økt kompetanse påvirker elevenes holdning til faget

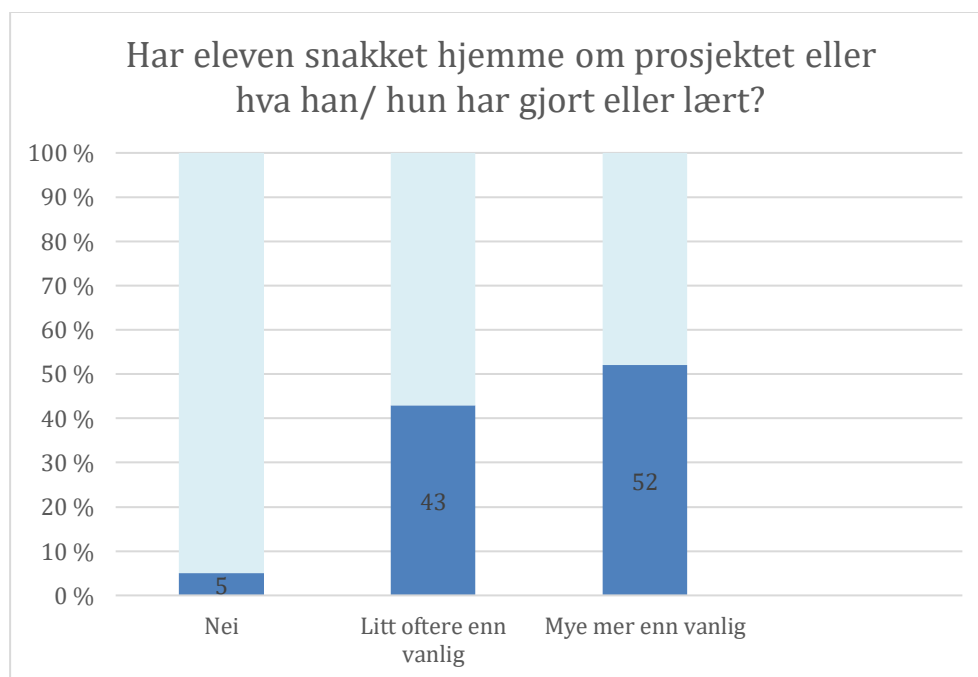
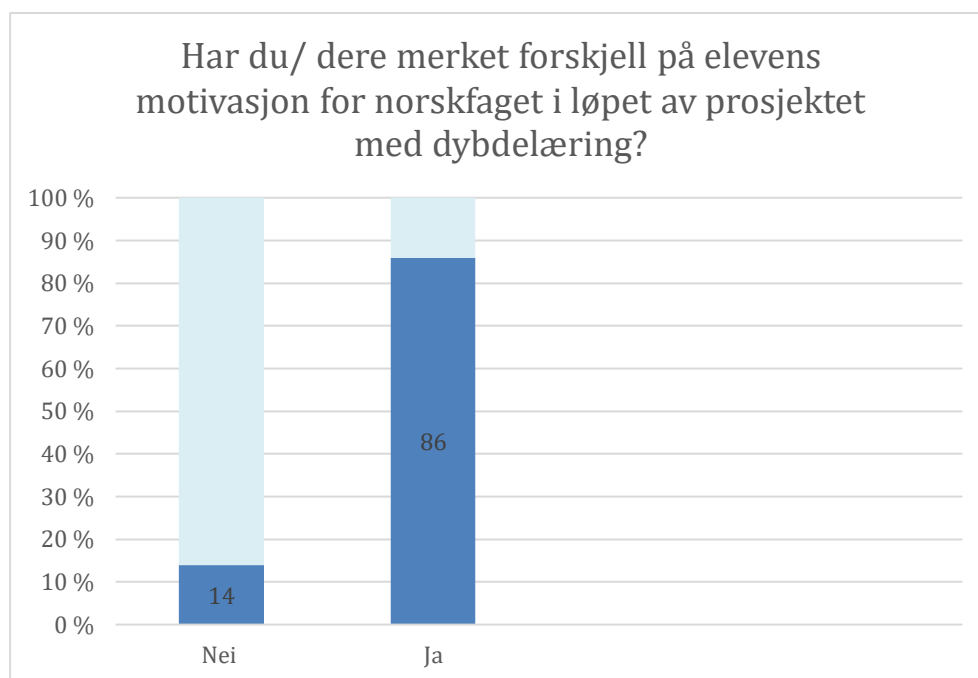
Jeg vil påstå at holdningen elevene har til et fag henger nøye sammen med følelsen av mestring i det samme faget. Aktiviteter vi får til blir automatisk morsommere, og derfor er det så viktig å jobbe med mestringsfølelsen hvis man vil gjøre noe med elevenes holdning til faget. I løpet av pilotprosjektet opplevde jeg at det var guttene og de som så på seg selv som svaktpresterende (uten sammenligning forøvrig!), som lyktes først i tolkningsarbeid, eller når jeg stilte reflekterende spørsmål i klassen. Hvorfor hang de sterktpresterende etter på denne type oppgaver? Min erfaring er at elever med lese- og skrivevansker bruker egne ressurser på en annen måte enn de som lettere kan støtte seg til skriftlig materiale. Det samme gjelder for mange gutter. Jeg var spent på om jeg ville oppleve det samme i dette prosjektet, men nøyaktig det samme gjentok seg med at de svaktpresterende elevene og flere av guttene lyktes først med å «slippe seg løs» i litterære samtaler og tolke og reflektere over meninger i teksten. De «skoleflinke» derimot, brukte lang tid på frivillig å komme med innspill i slike samtaler, og ved direkte spørsmål som begynte med «hva tror du...», innledet de gjerne svaret sitt med «jeg vet ikke om det er rett, men...». Jeg har reflektert mye rundt hvorfor det kunne være slik, og har kommet frem til at de sterktpresterende elevene, de som vi anser å lykkes i norsk skole, er de som tidlig har knekt «skolekoden». Når *den* læreren stiller *slike* spørsmål, forventes *sanne* svar, eller når en skriftlig oppgave er formulert *sånn*, bør jeg svare *slik*. De elevene med lese- og skrivevansker, og mange gutter bruker derimot egne erfaringer og opplevelser i sine resonnementer, og leter ikke etter fasitsvar eller «hva er læreren ute etter nå?». Ofte gir de da veldig fornuftige svar, som de igjen til å begynne med blir overrasket over selv. «Var det rett?» spør de ofte vantro når jeg roser dem for gode tolkninger eller refleksjoner.

Når det gjelder de tre leseaspektene *finne, tolke og reflektere*, er kjønnsforskjellen størst på refleksjonsoppgavene. Dette kan bety at gutter har større problemer enn jenter med å reflektere over det de leser, noe som igjen kan henge sammen med deres modenhetsnivå. (Roe 2013:18).

Astrid Roe sier videre at årsaken til at guttene har større problemer med refleksjon enn jenter, vises ved at guttene ofte velger bort de åpne oppgavene hvis de har flere å velge mellom, eller at de svarer vagt eller feil på dem (Roe 2013:18). For det første mener jeg dette ikke bare gjelder gutter, men også svaktpresterende elever uansett kjønn. For det andre har jeg som nevnt erfart det motsatte når vi diskuterer åpne oppgaver i klasserommet. Hvorfor er det da

slik på skriftlige oppgaver? Det kan godt tenkes Roe har rett i sine antakelser om at det henger sammen med modenhetsnivå, men jeg mener det er tre avgjørende momenter, utenom det som går på tekstvalg, jeg som lærer kan bidra med for å inkludere både guttene og de svaktpresterende elevene i større grad. Disse er nok *tid*, *anerkjennelse* av tolkningene og refleksjonene deres gjennom å *invitere dem inn i tolkningsarbeidet*, samt gi dem et *språk* de kan uttrykke seg med i litterære samtaler og i skriftlige besvarelser. Igjen har det å bygge opp elevenes selvtillit gjennom mestringsfølelse enorm verdi for å lykkes med dette, og da er igjen *tid* den viktigste faktoren. Dybdelæring, der nettopp tid er en avgjørende faktor, gjør at såkalt skoleflinke elever får trent på og tilføyd en dimensjon de ellers mangler, og at flere gutter og svaktpresterende elever lykkes bedre enn ellers. Selv om dette bare er en del av prosjektet mitt, representerer det likevel essensen av det jeg er opptatt av. Det handler nemlig om at dybde- og breddelæring etter min mening er nøkkelen til å øke samtlige elevers kompetanse, og i dette tilfellet deres litterære kompetanse. For noen handler det om å komme opp på det øverste og reflekterende nivået, og dermed bruke flere ferdigheter og innfallsvinkler for å løse og svare på oppgaver. For andre handler det om å øke troen på seg selv gjennom større faglig selvtillit ved i hvert fall å kunne noe veldig godt. Uavhengig av utgangspunktet vil jeg at elevene skal oppleve og forstå at de allerede innehar kunnskap, erfaringer og opplevelser som er verdifulle for å lykkes i skolen og livet generelt. Nettopp dette er også en av grunnpilarene i aksjonsforskning, nemlig å endre praksis gjennom praksis, og å gjøre det i et læringsfellesskap.

I undersøkelsen til elevenes foresatte hadde jeg to spørsmål som går direkte på elevenes holdning til faget. Det ene var: «Har du/dere merket forskjell på elevens motivasjon for norskfaget i løpet av prosjektet med dybdelæring?», og det andre var: «Har eleven snakket hjemme om prosjektet eller hva han/hun har gjort eller lært?». Som ungdomsskolelærer får jeg ofte høre fra foreldre at de vet så lite om hva som skjer på skolen, fordi mange ungdommer i denne aldersgruppa er lite meddelsomme hjemme. Hvis elevene derfor har snakket mer enn normalt hjemme om det vi har holdt på med i norskfaget, er det et tegn på engasjement, som igjen henger sammen med motivasjonen for og holdningen til faget.



Foreldrenes svar viser økt engasjement, og dermed også en holdningsendring til faget. De kunne også legge igjen en kommentar der de kunne spesifisere hva eleven hadde trukket frem ved arbeidet, og utdraget av svarene som er presentert nedenfor, bekrefter mine påstander om økt engasjement og endret holdning:

- Eleven er mer spørrende og søkende enn tidligere

- Hun har fortalt om filmen og bøkene. Hun forteller med iver og entusiasme. Besøket på Hamsunsenteret referert til flere ganger. Hun husker godt og gjengir tekster detaljert.
- Utrolig bra metode for den har skapt undring og vår sønn reflekterer og spør oss hva vi kan eller synes
- Har bare hørt positivt fra elevene, mye diskutert på fritiden. Formen positiv for klasse miljø og dermed læringsmiljøet
- Vår elev virker mer påskrudd enn tidligere som følge av prosjektet.
- Stor interesse for innhold i bøkene, gleder seg til høytlesning. Forteller mye om det som gjøres på skolen, referer innhold i bøkene og filmer med entusiasme. Motivert for leksegjøring. Rett og slett en entusiasme knyttet til faget. Stor endring!
- Han har vært veldig opptatt av norsk, lest flere bøker og fortalt med entusiasme om Knut Hamsun, undervisningen og opplegget.

5 «Og hans sjel var både sort og hvit»

- Om å endre sin «historie»

Opp gjennom årene har jeg utallige ganger hørt foreldre og elever unnskyldte lave karakterer eller dårlige resultater med argumentet «det ligger til familien». Utsagn som «i vår familie er ingen god i matte», eller «han/hun har det etter meg å slite med skrijving» er utrolig stigmatiserende og hemmende for elevene. Med slike utsagn har man både forklart årsaken til dårlige resultater, samt antydnet at de heller ikke kan bli særlig bedre. Som lærer kan jeg ikke alltid gjøre så veldig mye med foreldrenes holdninger, selv om jeg kan forsøke å påvirke, men jeg kan derimot jobbe for å endre elevenes holdninger og innstillinger til egne ferdigheter og muligheter. Selv om slekta har slitt med nynorsk eller matematikk, betyr ikke det at ikke min elev kan endre på denne historien. Spesielt har jeg opplevd at elever med ulike lære-, lese- og/ eller skrivevansker bruker mange unnskyldninger for ikke å lykkes, men min påstand er at det oftest er de selv som står i veien. Gjennom dybdelæring vil elevene sitte igjen med mer kunnskap om et emne enn ved overflatelæring, og mer kunnskap gir økt selvtillit, som igjen kan være med på å endre «historien» til både eleven selv, og hvilken historie medelever har satt dem inn i. Har du først fått en rolle i klassen, være seg klassens smarting, klovn eller «tause Tore», er det vanskelig å endre eget og andres syn på deg. Hvis familien og kanskje flere slektsledd stadig bekrefter hva din historie er, blir det ekstra vanskelig å forandre den. Jeg har sett eksempler på elever som har greid nettopp å endre sin historie gjennom både pilotprosjektet og dette prosjektet.

5.1 Prosjektet sett i lys av Fagfornyelsen

Både kollegaer og andre har stilt spørsmålsteget ved Fagfornyelsens fokus på dybdelæring, fordi de tenker at noe må «ut» når man i større grad skal gå i dybden på et tema. For min del handler imidlertid dybdelæring like mye om breddelæring, for gjennom arbeid i dybden er det uendelig mange anledninger og muligheter til å trekke inn både flere temaer og fag i undervisninga. Gjennom å lese Hamsun har vi for eksempel lært mye samfunnsfag og historie, både om handel, fiske, økonomi, samfunnsstruktur med maktfordeling, og hvordan samfunnet tok vare på fattige, syke, eldre og familier som trengte hjelp til å forsørge sine barn rundt århundreskiftet, og også forskjeller mellom by og land. Gjennom disse diskusjonene har vi også reflektert over hvordan samfunnet er bygd opp i dag, både hos oss og i andre land og kulturer. Vi har jobbet med ulike sjangre parallelt med lesinga av romanen *Benoni*, og dermed

har både form, oppbygging, litterære virkemidler og språk vært en del av undervisninga. Vi har fordypet oss i én litterær periode, men samtidig gjennomgått resten av litteraturhistoria og trukket linjer og sett sammenhenger. Jeg ser ikke at noe må «ut», for det er så uendelig mange muligheter til å trekke «inn».

Et annet viktig poeng er at når elevene kan noe veldig godt, ser de lettere likheter og ulikheter og sammenhenger med andre ting de lærer. Dermed går innlæringa fortere og vi trenger ikke bruke like mye tid på hver del i norskfaget. Et eksempel er hvordan elevene reflekterte annerledes over tidstypiske kjennetegn på tekster de hadde lest *før* prosjektet, *etter* at vi hadde jobbet mye med Hamsun og nyromantikken. Vi leste den realistiske novella «Karen» av Alexander Kielland, og den naturalistiske «Karens jul» av Amalie Skram i løpet av 9. trinn. Vi gjennomgikk da kjennetegnene ved realismen og naturalismen, men det var først da vi diskuterte overgangen fra disse litterære epokene til nyromantikken mot slutten av prosjektet, at elevene virkelig så og skjønnte forskjellene mellom realismens ønske om å belyse samfunnsproblemene for å endre dem, naturalistenes pessimistiske syn på menneskenes skjebnestyrt liv, og Hamsuns ønske om at forfatteren skulle være psykolog. Én elev uttrykte at dersom Hamsun hadde skrevet for eksempel «Karen», hadde vi visst hva hun tenkte og følte om den situasjonen hun stod i. Klassen var helt enig, og da jeg stilte oppfølgingsspørsmålet «hvordan tror dere da Benonis liv hadde sett ut dersom Amalie Skram hadde skrevet romanen?», var klassen enig om at da hadde Benoni forblitt postombærer og fisker, om ikke ting hadde gått enda verre for ham. Han hadde i alle fall ikke endt opp som Macks kompanjong, slik Hamsun lot ham gjøre. Elevenes refleksjoner beviser at de har forstått kjennetegnene på naturalistenes negative verdenssyn, der menneskene selv ikke kunne påvirke sine liv fordi de var skjebnebestemt, og de har forstått hva som lå i Hamsuns kritikk av «De fire store», som gikk ut på at de ifølge ham bare skildret typer, og ikke mennesker. De har også skjønnt at selv om Hamsun også setter (samfunns-)problemer under debatt, deler han realistenes syn på at mennesket gjennom sine valg kan bidra til endring av både egne og andres liv. Samtidig viste disse klassediskusjonene at elevene hadde nådd et reflekterende nivå der alle de fire kompetansene inngikk. De evnet å overføre den kunnskapen de hadde om ett tema til et annet ved resonnement, diskusjon og refleksjon.

Heldigvis for Benoni hadde Hamsun et annet syn enn Amalie Skram på menneskenes muligheter til å påvirke sine liv, og i likhet med ham tenker heller ikke jeg at verken elevenes evner eller kompetanser er upåvirkelige, arvet eller forutbestemt. Svært lite her i verden er svart-hvitt, verken Hamsun-problemet eller elevenes utviklingspotensiale. Jeg mener prosjektet har bevist at dybdelæring med nok tid, vil utvikle elevenes kompetanser på alle de

fire områdene, men at det ganske sikkert også vil gi dem et mer nyansert syn på både mennesker, konflikter og etiske og moralske dilemmaer. Det kan også endre synet deres på både egne og medelevers evner, og det er kanskje det aller viktigste. Gir du et menneske tillit og ansvar, slik Benoni fikk av Mack, kan alle endre sin historie.

Referanseliste

- Bjørkeng, Peer Harry. (2009). *Klassesamtalen om litteratur - lærerens rolle*. I Smidt, Jon. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3. utgave). Universitetsforlaget
- Bjørndal, Cato R. P. (2002). *Det vurderende øyet*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Blikstad-Balas, Marte. (2014) *Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?*, I Rita Elisabeth Hvistendahl & Astrid Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag
- Fjørtoft, Henning. (2016). *Norskdidaktikk* (2. opplag). Fagbokforlaget
- Gamlem, Siv Måseidvåg og Rogne, Wenke Mork. (2017). *Dybdelæring i skolen*. Pedlex
- Hamsun, Knut. (2007). *Et spøkelse*. I *Siesta*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hamsun, Knut. (2007). *Benoni*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hamsun, Knut. (2007). *Alexander og Leonarda*. I *Kratskog*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Høie, Mette. (2010). *Aksjonsforskning*. I Arntzen, Erik og Tolsby, June (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Høgskolen i
- Knutsen, Nils Magne. (2006). *Knut Hamsun og Nordland. Den lange veien hjem*. Angelica Forlag
- Knutsen, Nils Magne. (2013). *Litteratur i Æventyrland*. Angelica Akademisk AS
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (2018). *Lesing i utvikling*. (2. utgave). Fagbokforlaget
- Kverndokken, Kåre. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget
- Law, John. (2004). *After Method - Mess in social science research*, London og New Yourk, Routledge
- Molloy, Gunilla. (2013). *Jag ryser när jag ser en bok*. I Kverndokken, Kåre (Red.), *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget
- Otterstad, Ann Merete og Reinertsen, Anne B. (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget

Penne, Sylvi. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I Matre, Synnøve, Solheim, Randi og Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget

Roe, Astrid. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver?. I Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnessen, Elise Seip.(red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2. utgave). Universitetsforlaget

Roe, Astrid. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I Kverndokken, Kåre (Red.), *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget

Skaftun og Michelsen. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappellen Damm AS

Slommen, Trude. (2013). *Vurderig for læring*. (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS

Smidt, Jon. (2009). Klassesamtalen om litteratur - lærerens rolle. I Smidt, Jon. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3. utgave). Universitetsforlaget

Solbu, Kjersti Rognes og Hove, Jon Opedal. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Fagbokforlaget

Tiller, Tom. (2013). Å forske i skolens hverdag. I Brekke, Mary og Tiller, Tom, *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget

Tønnesen, Elise Seip. (2012). Å lede elever inn i teksten. I Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnessen, Elise Seip.(red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2. utgave). Universitetsforlaget

Ulvik, Marit, Riese, Hanne og Roness, Dag. (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget

Østern, Dahl, Petersen, Selander, Strømme og Østern. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget

Fra internett:

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). *Generell del*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). *Overordnet del*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). *Høring om ny læreplan i norsk*. Hentet fra

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>

Winther, Truls Olav. (2018, 20. februar). Impresjonisme – litteratur. *Snl.no*. Hentet fra

<https://snl.no/impresjonisme - litteratur>

Knutsen, Nils Magne. (2012, 30. juli). Demoniseringa av Knut Hamsun. *Dagbladet*. Hentet

fra <https://www.dagbladet.no/kultur/demoniseringa-av-knut-hamsun/63270130>

Brumo, John. (2018, 27. juni). Hamsunproblemet i skolens norskbøker 1945–1970. Hentet fra

<https://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/4409/4082>

Montoya, Silvia. (2018, 17-18. oktober). Defining Literacy. Hentet fra

http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf

Øverland, Arnulf. (1936). Du må ikke sove. Hentet fra

<https://www.forlagsliv.no/knutepunktet/2015/09/04/ukas-dikt-du-ma-ikke-sove/>

Henning Fjørtoft. Nettførelsesning. Hentet fra

<https://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/5e72d46b1041444a9a3a72260ddfb4a21d>

Bergkastet og Jordet. (2016, 5. oktober). Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert

undervisning. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-un)

[trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-un](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-un)

[dervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-un)

Wordpress. (2017, 15. september). Hentet fra

<https://denmagiskekoden3.wordpress.com/2017/09/15/bison/>

Filmer og TV-serier:

Gustavson, Erik. (Regissør). (1992). *Telegrafisten*. [Spillefilm]. Norge: Norsk Film AS

Solum, Ola. (Regissør). (1989). *Landstrykere*. [Spillefilm]. Norge: Norsk Film AS

Carlsen, Henning. (Regissør). (1966). *Sult*. [Spillefilm]. Norge: Henning Carlsen, Sandrews, Studio ABC-Film/SFI

Lian, Torun. (Regissør). (2013). *Victoria*. [Spillefilm]. Norge: Filmkameratene, SF Norge

Bronken, Per. (Manusforfatter og regissør). (1975). Benoni [Episode 1-3 fra TV-serie].

Bergstrøm, Tore (produsent), *Benoni og Rosa*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/benoni-og-rosa>

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Eksempel på leseoppdrag

Personkart Mack

Stasjonsarbeid – eksempel på kreativ oppgave

Stasjonsarbeid – eksempel på oppgave i problemløsning

Stasjonsarbeid – litterær oppgave

Kunngjøringer kirkebakken

Personkart – Hva visste vi om Knut Hamsun før prosjektstart?

Personkart – Hva assosierer vi med Knut Hamsun halvveis i prosjektet?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan bruke Hamsun i dybdelæring for å øke elevenes litterære kompetanse?”

Bakgrunn og formål

Det kommende året (2018/2019) skal jeg skrive min mastergradsoppgave i nordisk litteratur ved Norges Arktiske Universitet - avdeling Tromsø, om dybdelæring i norskfaget. Her ønsker jeg å undersøke hvordan vi ved å “stå i ro” i et tema over lengre tid, samtidig kan dekke mange læringsmål i norskfaget (og også andre fag). Ofte går faglige prosjekt over tid ut over andre læringsmål vi skal rekke over, men nyere skoleforskning fremhever dybdelæring som viktig for elevenes læring. Verdien av å kunne noe veldig godt gir ringvirkninger til andre deler av faget, samtidig som elevene lettere kan se sammenhenger mellom flere fag og emner.

På 10.trinn skal vi lese Hamsun og lære om nyromantikken som tidsepoke.

Erfaringsmessig kan dette oppleves vanskelig for elevene dersom vi går for fort gjennom stoffet. Tid til tolkning og refleksjon er etter min mening avgjørende for faginteressen og læringsutbyttet. Det er også viktig at de ser arbeidet som relevant for dem selv i deres eget liv og det samfunnet vi lever i i dag.

Jeg har gjort et lignende prosjekt tidligere, og oppdagelsene jeg gjorde, samt tilbakemeldingene jeg fikk fra elever og foresatte underveis og etter dette arbeidet, har ført til ønsket om å studere hvorvidt faktorer som tid, variert undervisning, ulike læringsstrategier og elevmedvirkning kan øke elevenes litterære kompetanse i norskfaget, og om et slikt prosjekt samtidig kan gi ringvirkninger til elevenes kompetanse i andre fag som f.eks samfunnsfag, KRLE og engelsk.

Det er liten tvil om at lærerens kunnskap og engasjement rundt et tema påvirker kvaliteten på undervisninga og læringsutbyttet til elevene. Det er derfor ikke tilfeldig at jeg velger å bruke Hamsun i min studie om dybdelæring. Målet er likevel å vise at modellen kan brukes også av andre lærere, og at forfatter, tidsepoke eller tema kan byttes ut etter lærerens egne forkunnskaper, interessefelt, geografisk tilholds- eller opphavssted. I mitt tilfelle er jeg oppvokst på Hamarøy og med Hamsun, samt har studert både verk og sider ved forfatteren og forfatterskapet. I tillegg ønsker jeg å formidle en “lokal” og nordnorsk forfatter.

Siden jeg tar masteren ved siden av min jobb som lærer, er det praktisk å kunne basere studiet på egen undervisning og egne elever. Jeg ønsker derfor å bruke elevene i klasse 9D (10D i den aktuelle perioden) i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å kunne kartlegge elevenes litterære kompetanse og se om den har økt gjennom/etter prosjektet, vil jeg sammenligne skriftlige elevarbeider (som tekster og leseoppdrag) som er gjort både før, underveis og etter prosjektet. Jeg vil også samtale med både enkeltelever og grupper. Det vil kunne bli benyttet både spørreundersøkelser, intervju, observasjon og lydopptak i dette arbeidet. Det er viktig å presisere at elevene vil være anonymisert i min oppgave og at ingen av deres skriftlige arbeider vil komme på trykk. Hvis det blir benyttet intervju som metode for datainnsamling, vil det på forespørsel være mulig for foresatte å se spørsmålene på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og mine veiledere (Hella Veierud Busch og Nils Magne Knutsen) vil ha tilgang til kartleggingsmaterialet, og det er kun jeg som lærer som vil ha tilgang til personopplysninger utover kartleggingsmaterialet.

Noe av poenget med studien er at utgangspunktet for studien er en gjennomsnittlig skoleklasse hva angår fordeling av kjønn, antall elever og diagnoser. Det vil imidlertid ikke oppgis opplysninger som kan avsløre identiteten til enkeltelever i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av januar 2019, med innlevering av masteroppgaven 15.mai 2019. Alt kartleggingsmateriale vil lagres på min disc på min bærbare Chromebook og destrueres etter at masteroppgaven er sensurert. Dette gjelder også eventuelle lydopptak.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker deres barn, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Kari Román Øien (95 70 66 97), eller min veileder, Universitetslektor Hella Veierud Busch (77 66 04 02).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Kari Román Øien

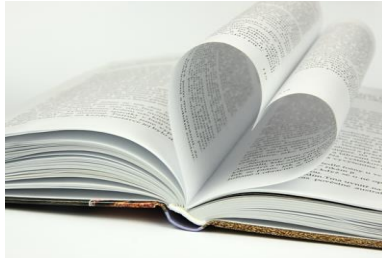
Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at

_____ (navn på elev)
kan delta.

(Signert av foresatte, dato)

Leseoppdrag 5 - kap. VIII



- 1) Beskriv feiringa av julaften hos Mack. Hvem blir bedt? Er barn med?
 - 2) Hvordan beskrives det sosiale mønsteret gjennom bl.a bordplasseringa?
 - 3) Hvorfor tror du forfatteren sier at damene kjenner Mack godt?
 - 4) Nevn opplysninger som sier noe om Benoni i denne sammenhengen.
 - 5) Hvordan beskrives stedet?
 - 6) Hvordan oppfører Mack seg i selskapet?
 - 7) En badescene nevnes spesielt. Hvordan tolker du den?
 - 8) Hvordan beskrives Fredrik Mensa og Mons?
- 9) Lær deg hva "legd" betyr. Du skal kunne si noe med egne ord om legdordningen.

Hvordan vil
du beskrive Mack?

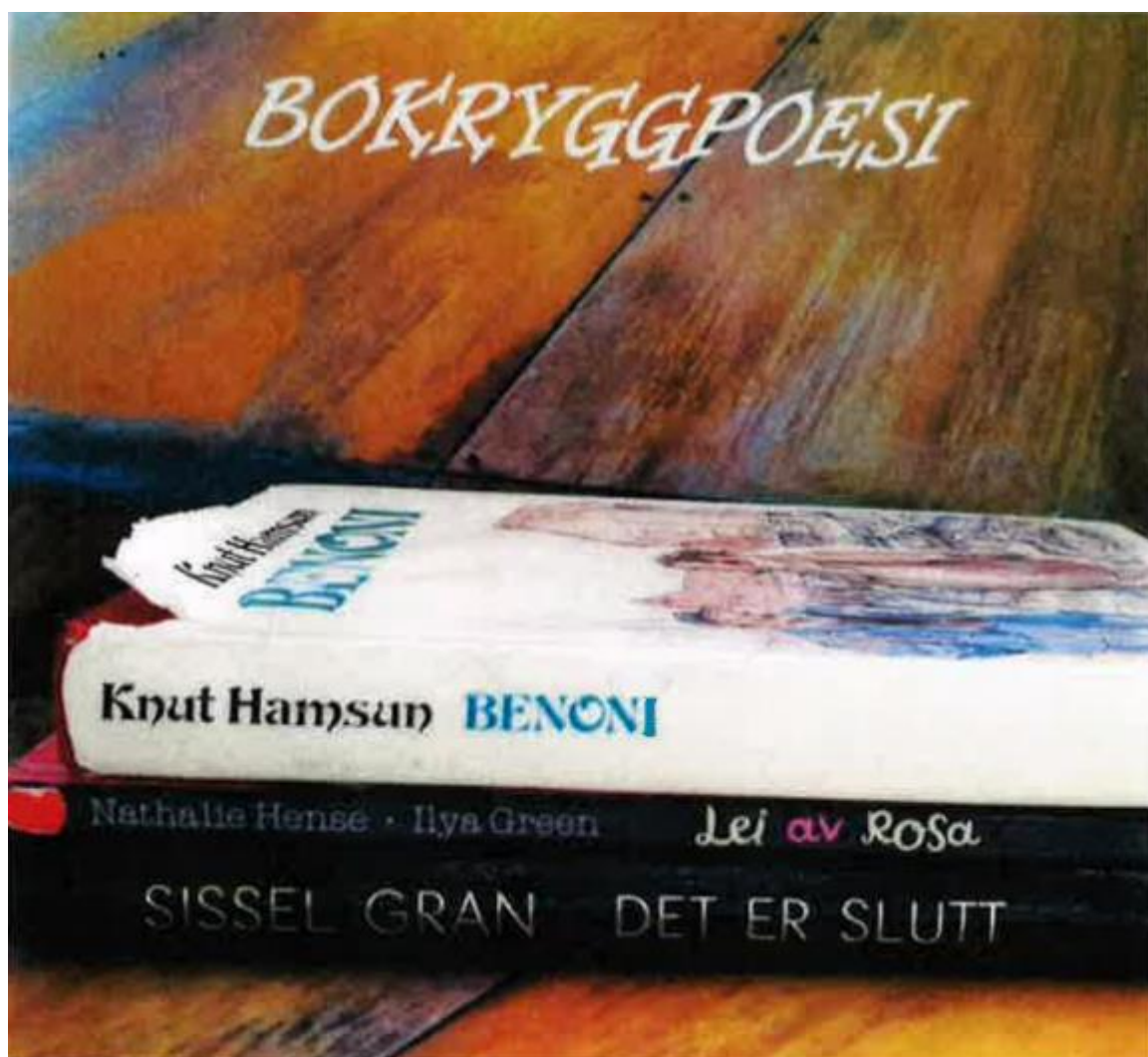
Beskriv Mack og Rosas forhold

Handelsmann Mack



Beskriv Mack som forretningsmann

Beskriv Mack og Benonis forhold



På skolebiblioteket:

Lag ei setning av tittelen til 3-5 bøker.

Beste setning vinner...

Oppdrag skolebibliotek



Finn svarene på disse spørsmålene. Tida stopper når siste svar er skrevet på arket. Dere får kun bruke internett én gang!

Klar ferdig gå!

1. Hvor mange romaner skrev Knut Hamsun?
- 2) Hvor gammel var Hamsun da han skrev Benoni?
- 3) Hva het diktsamlinga til Hamsun?
- 4) Hva het huset Hamsun bodde i på Hamarøy som voksen?
- 5) Hva het stedet der Hamsun bodde i Grimstad?
- 6) Hva het Hamsuns eldste sønn?

Oppdrag skildringer



Hamsun er verdenskjent for sine "språklige lykketreff". **Velg skildringa nedenfor som stemmer med gruppenummeret deres** og skriv kort hvordan dere tolker den.

Gruppe 1:

Spør noen hva kjærligheten er da er den intet annet enn en vind som suser i rosene og derpå stilner av. Men ofte er den også som et ubrytelig segl som varer for livet, varer til døden. Gud har skapt den av mange slags og sett den vare eller forgå.

Victoria

Gruppe 2:

Kjærligheten er Guds første ord, den første tanke som seilet gjennom hans hjerne. Da han sa: Bli lys! ble det kjærlighet.

Victoria

Gruppe 3:

for hver gang han så *henne*, ble det forandringer i hans hjerte. Han turde ikke møte henne.

Bjørger

Gruppe 4:

Gud i himmelen, kjærligheten er et flyktig stoff!

En vandrør spiller med sordin

Gruppe 5:

å hvor det er søtt og ondt å være forelsket, begge deler!

Markens grøde

Fra Nordre Haalogaland Amt kan det i dag, mandag 4. februar, kunngjøres følgende:

Unge (...) har nå kjøpt seg inn i sildnoten til Handelsmann (...). De har sammen gjort det svært godt, og er nåaa aa regne for to bemidlede mænd.

Unge (...) har fått ansvaret for å føre handelsmannens galeas til Bergen etter Lofotfisket. Han har med seg (...) Vekter som kaptein på Fruntus.

Frøken (...) og (...) er ansatt som nye piker hos handelsmann (...). Frøken (...) har hovedansvaret på kjøkkenet, mens frøken (...) skal sørge for mat til legdslemmene.

(...) er ansatt som ny krambedsvenn og har ansvaret for lysen.

Sønn av klekker (...), (...), er blevet trolovet med prestedatter (...). Ektekapsinngæelse vil skje innen utgangen av året, og i god tid før Lofotfisket.

Unge (...), (...), (...) og (...) er idømt hver sin bot paalydende fire riksdaler etter slaasskamp under markedet forrige lørdag.

Lærer Brækkan og Oien har meldt til præsten at frøknene, (...), (...), (...), (...) og (...) maa gaa opp til konfirmationen paa nytt, siden de forrige søndag ikke kunne fremsi Fader Vaar paa korrekt maate forrige kirkesøndag.

Frøknene (...), (...), (...) og (...) har spredd falske rykter om (...)'s, (...)'s og (...)'s besøk ved brennevinsdisken i krambua. De bes høyt og tydelig beklage til de fornærmede.

Til sidst har vi en efterlysning av en ung (...) og (...). Disse er mistænkt for ildpaasættelse utenfor skolestua i Beisfjorden, Nordre Haalogaland Amt.

Ferbodigst

Stærnevidnet Evensen

Hva visste vi om Hamsun fra før?

Noe med handelssted

Ble 92 år

Rosa

Benoni

Romaner + dikt

HAMSUN

Aldri hørt om

Skrevet bøker
karakteristikere

Pass oppkalt etter seg*

Død

Kerenskjent

Hamarey

Ny skrivemåte - myromantikken

«frukt (forstag Mats, Ole, Johan...)

Støttepenger om ham

Hadde seskan

