

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT, campus Alta

## Leselyst på 6. trinn

Samtaler om litteratur

Cathrin Sjøveian Fredriksen og Kristine Holten Langaas

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3911, mai 2022





## **Sammendrag**

Vi har gjennomført et aksjonslæringsprosjekt, med mål å belyse på hvilke måter en litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra leselyst på mellomtrinnet. Vi har utført en litterær samtale, der vi benyttet deler av boken *Ishavspirater* (2017) skrevet av Frida Nilsson.

Aksjonslæringen ble observert, og supplert med intervjuer før og etter aksjonen.

Hovedteoriene vi har benyttet for å besvare problemstilling tar for seg blant annet begrepet leselyst. I planlegging av den litterære samtalen, har vi brukt Wicklund (2018, s. 73) sin beskrivelse av elevers fire faser av leseopplevelser, og bygget opp spørsmålene etter Skardhamar (2001, s. 82-83) sine beskrivelser. Vi har benyttet Dysthe (1995, s. 57-58) i utforming av autentiske spørsmål, både i intervju og under den litterære samtalen. Videre har vi bygget aksjonslæringen på et sosiokulturelt syn og fokus på tilpasset opplæring. Det vi har funnet ut er at den som formidler litteratur har stor betydning for elevenes leselyst, både lærer med kompetanse, men også medelever. Funnene viser til viktigheten å ha gode rammer for samtaler om litteratur, som sentralt for leselysten. Det vi har erfart er at det er sentralt å bli kjent med elevenes interesser innenfor litteratur. Samt legge til rette for at skolehverdagen i større grad tar for seg både korte og lengre samtaler rundt dette.

## **Forord**

Vi markerer med denne masteroppgaven avslutningen på vårt utdanningsløp på grunnskolelærerutdanning 1-7 ved UiT – Norges arktiske universitet. Vi startet for fem år siden og innlevering av masteroppgaven har alltid følt som et mål langt fram i tid. Årene har gått utrolig fort og vi kan se tilbake på lærerike år som har gitt oss gode erfaringer, som vi kan ta med oss videre som stolte nyutdannede lektorer. Vi har flere å takke for å endelig ha kommet i mål og da spesielt vår hovedveileder Silje Solheim Karlsen og biveileder Helle J. Frischknecht. Vi ønsker også å takke medstudenter som har bidratt i veiledning og diskusjon om oppgaven ved flere samlinger, samt familiemedlemmer som har bidratt med støtte. En ekstra takk til Bjarnhild Sjøveian, som har hjulpet oss med veiledning og motivasjon. Videre ønsker vi å takke våre informanter som har deltatt i prosjektet.

Vi ønsker også å takke hverandre for et godt samarbeid gjennom fem år på utdanningen. Vi kan se tilbake på tiden hvor mye vi har motivert hverandre i studieforløpet, og håper vi kan motivere og samarbeide videre i arbeidslivet. Selv om vi havner på forskjellige arbeidsplasser til høsten, kan vi fortsette å bruke hverandre som støtte og motivasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>4</b>
1.1	<b>Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>4</b>
1.2	<b>Problemstilling og avgrensning</b> .....	<b>4</b>
1.2.1	Definisjoner.....	5
1.3	<b>Disposisjon</b> .....	<b>6</b>
1.4	<b>Ishavspirater</b> .....	<b>6</b>
1.4.1	Fantasy som sjanger .....	7
1.4.2	Leseren som helt eller heltinne .....	8
<b>2</b>	<b><i>Teoretisk rammeverk</i></b> .....	<b>9</b>
2.1	<b>Tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1.1	Skjønnlitteratur for kosen .....	9
2.1.2	Erfaring av litterære samtaler.....	10
2.1.3	Litterære samtaler i klasserommet.....	12
2.2	<b>Leselyst</b> .....	<b>13</b>
2.2.1	Motivasjon for å lese.....	14
2.3	<b>Samtaler om litteratur</b> .....	<b>16</b>
2.3.1	Sosiokulturell læringsteori .....	16
2.3.2	Strategier og modellering .....	18
2.3.3	Litteraturredidaktikk .....	19
2.3.4	Litterær samtale .....	20
2.3.5	Lesemåter.....	22
<b>3</b>	<b><i>Metode</i></b> .....	<b>24</b>
3.1	<b>Kvalitativ metode og forskningsteoretisk ståsted</b> .....	<b>24</b>
3.2	<b>Aksjonslæring</b> .....	<b>26</b>
3.3	<b>Litterær samtale</b> .....	<b>27</b>
3.3.1	Spørsmål til litterær samtale .....	28
3.4	<b>Utvalg</b> .....	<b>29</b>
3.5	<b>Observasjon</b> .....	<b>30</b>
3.6	<b>Intervju</b> .....	<b>31</b>
3.7	<b>Analysemetode</b> .....	<b>32</b>

3.8	Validitet og reliabilitet.....	33
3.9	Forskningsetikk.....	35
<b>4</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>Presentasjon av funn fra intervju før aksjon .....</b>	<b>36</b>
4.1.1	Leselyst og motivasjon.....	36
4.1.2	Lese på skolen.....	36
4.1.3	Fysisk bok eller iPad.....	37
4.1.4	Lese på fritiden.....	38
4.1.5	Valg av bok.....	38
<b>4.2</b>	<b>Den litterære samtalen .....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Presentasjon av funn fra intervju etter aksjon .....</b>	<b>44</b>
4.3.1	<i>Ishavspirater</i> (2017) og samtale om bøker.....	44
4.3.2	Videre arbeid med litteratur.....	45
4.3.3	Biblioteket .....	46
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1</b>	<b>Leselyst.....</b>	<b>47</b>
<b>5.2</b>	<b>Litterær samtale.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3</b>	<b>Videre arbeid med litteratur og leselyst .....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>71</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>79</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er leselyst, og på hvilken måte en litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra til å skape leselyst for skjønnlitteratur for elever på mellomtrinnet. Vi er to studenter som går femte året på lærerutdanningen (1-7) og har gjennom skoleårene samarbeidet om flere oppgaver. Tidligere arbeid i disse årene har ført til at vi ønsket et videre samarbeid på masteroppgaven. Vi har begge en interesse for lesing og har gjennom studiet arbeidet mye med litteraturredidaktikk og skjønnlitterære tekster. Dette har bidratt til en økt nysgjerrighet og interesse for hva som gir barn lyst til å lese, med særlig vekt på lesing av skjønnlitteratur. Vi har i studietiden deltatt og avholdt flere litterære samtaler, en metode som har bidratt til vår interesse for lesing. Vi har i observasjoner og samtaler sett at elever i møte med skjønnlitteratur er positive til å arbeide med litteratur sammen i klassen, i mindre grupper og korte samtaler etter høytlesninger.

Vi finner gjennom lesing av relevant forskning mest tilknyttet ungdomsskole og videregående skole, og får av dette en oppfatning av at det er lite forskning tilknyttet leselyst på barneskolen. Ottesen & Tysvær (2017) skriver i sin artikkel at skjønnlitteratur ofte benyttes for kosens del og til den individuelle lesningen, fagtekster er å foretrekke når elevene skal lære seg noe. Dette er og en erfaring vi har fra egen skolehverdag, elevene blir ofte latt til seg selv når de skal lese skjønnlitterære tekster.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Vi ønsket å undersøke hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til å skape leselyst og problemstillingen vi utformet er: *På hvilken måte kan litterær samtale og samtaler om litteratur bidra til leselyst for elever på 6. trinn?* Vi har valgt å knytte dette opp mot 6. trinn for at elevene her i stor grad selv kan ta del og har erfaring med lesing av skjønnlitteratur. Videre finnes det flere didaktiske tilnærminger til tekst, vi har valgt å benytte oss av den litterære samtalen som metode, da metoden egner seg godt for grupper, kan tilpasses den enkelte elev og det enkelte undervisningsopplegget. For å besvare problemstillingen ville vi gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt med en litterær samtale. Problemstillingen er to delt, vi ville utforske på hvilken måte den litterære samtalen kan bidra til leselyst, og vi skulle

finne ut om hvilken måte andre samtaler om litteratur kan bidra til leselyst. Vi ville erfare hvordan vi kunne arbeide fra forskjellige innfallsvinkler til leselyst, som vi å kunne bruke når vi skulle ut i arbeidslivet som lektorer.

### 1.2.1 Definisjoner

Sentrale begreper for å besvare problemstillingen er aksjonslæring, litterære samtaler og leselyst, og vi vil innledningsvis definere begrepene aksjonslæring og litterær samtale. Begrepet leselyst vil vi definere under 2.2 *Leselyst*. Dette har vi valgt for å kunne gi en grundigere beskrivelse til hvordan vi forstår begrepet leselyst, som både kan være et enkelt begrep, samtidig som det kan være et omfattende begrep. For å besvare problemstillingen har vi valgt å gjennomføre et aksjons læringsprosjekt og Tiller (1999) skriver:

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig selvutviklings-, lærings-, og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjon er å få gjort noe. Aksjonslæringen [...] blir et hjelpemiddel i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre.  
(Tiller, 1999, s. 47)

Vi forstår av dette at aksjonslæring innebærer å reflektere over og endre egen praksis. Målet vårt er også å få kunnskap og perspektiver til å utvikle egen praksis som lærere, og at aksjonslæringsprosjektet således også har en didaktisk implikasjon ettersom vi avslutningsvis vil drøfte hvordan vi vil ta erfaringene fra aksjonen med oss videre. Vi benytter den litterære samtalen som metode og det er en form for dialogbasert undervisning, som vil si at elevene blir involvert aktivt i deres egen læring og meningsbryting (Bakke og Kverndokken, 2021, s. 70). “Samtalen er viktig for å utvikle elevers muntlige kommunikasjon og meningsutveksling i en undervisning preget av et sosiokulturelt syn” (Bakke og Kverndokken, 2021, s. 70). Videre er Etienne Wenger (1998) henvist i Håland og Ulland (2021, s. 151) “opptatt av at litteratursamtalen er en forhandling om mening, og at denne meningen blir konstruert i felleskap”. Vi forstår en litterær samtale som et bredt begrep, og som kan benyttes på varierende måter i undervisning. Vi har i vår oppgave valgt å bruke den som metode for å belyse hvordan den kan bidra til leselyst. Samtalen vil observeres og følges opp og suppleres med intervjuer før og etter aksjonslæringen.

### 1.3 Disposisjon

Vi har strukturert masteroppgaven i seks kapitler. Vi vil videre i innledningen redegjøre for boken *Ishavspirater* (Nilsson, 2017) og bakgrunn for valg av boken. Det neste kapittelet teoretisk rammeverk er delt inn i tre hovedkategorier, *tidligere forskning*, *leselyst og samtaler om litteratur*. Vi har under *tidligere forskning* valgt ut forskning som redegjør for den litterære samtalen, men fra ulike synsvinkler. Tilknyttet *leselyst* vil vi redegjøre for flere begreper med likhetstrekk og vise til vår forståelse av begrepet. Den siste kategorien *samtaler om litteratur* har vi lagt inn flere relevante punkter som tar for seg samtaler om litteratur. Det tredje kapittelet er metode og vi vil her vise til de metodene vi har benyttet i forskningen, samt utvalg og analyse. Vi vil også diskutere validitet og reliabilitet tilknyttet studiet, og forskningsetiske aspekter ved forskningen. Det fjerde kapittelet er resultater hvor vi starter med å presentere funn fra det første intervjuet, tar videre for den litterære samtalen og avslutter med funn fra intervjuet gjennomført etter aksjonen. I drøftingsdelen som er det femte kapittelet, vil vi se problemstillingen i lys av funnene og det teoretiske rammeverket. Med dette vil vi i avslutningen starte med en oppsummering, før vi redegjør for hvilke konklusjoner vi har kommet fram til. Med mål om å besvare for hvilke måter den litterære samtalen og samtaler om litteratur kan ha bidratt til leselyst.

### 1.4 Ishavspirater

Vi ville i den litterære samtalen benytte boken *Ishavspirater* av Frida Nilsson (Nilsson, 2017). Vi valgte boken *Ishavspirater* (2017) på bakgrunn av vår egen interesse og engasjement for boken og mener vi kunne bruke dette til å trigge elevene i samtalen. Videre har vi begge god kjennskap til boken og tenkte den vil kunne bidra til engasjement og interesse på 6. trinn, boken er anbefalt for alderen åtte til tolv år. Dette er et valg vi gjorde basert på erfaringer av å tidligere ha benyttet boken på 6. trinn og da med gode resultater. Selv om boken har en aldersspesifikasjon opplever vi det som en historie for alle aldre, som også fenget oss i slutten av tyveårene. Frida Nilsson er en svensk forfatter som ble inspirert etter en reise i Nord-Norge, og omgivelsene som blir beskrevet i *Ishavspirater* (2017) kan av den grunn være gjenkjennelige for de som bor i Nord-Norge. Den skjønnlitterære boken handler om Siri som reiser ut på ishavet for å redde lillesøsteren Miki. Siri mistet moren da lillesøsteren ble født. Faren er veldig gammel, og det er Siri som har ansvaret for familien og husholdningen. Lillesøsteren blir i historien kidnappet av piraten Hvithode og hans mannskap og de er kjent



for å bortføre barn til en øy som ingen vet hvor er. Barna blir tvunget til å arbeide i en kullgruve, og de fleste barna som arbeider for Hvithode overlever ikke de dårlige arbeidsforholdene. Siri er den eneste som prøver å redde lillesøsteren og det er ingen før som har prøvd å redde noen som har blitt tatt av Hvithode, for det blir sagt “dem som blir tatt av Hvithode. De ... fins ikke mer” (Nilsson, 2017, s. 29). Siri er fast bestemt på å redde Miki og legger derfor ut på en farlig reise over Ishavet. Tema i boken kan knyttes opp mot flere elementer, både de godes kamp mot det onde, hvor langt noen er villig til å gå for egen vinnings skyld. Den handler om å ta vare på miljøet, og å ta vare på hverandre. I boken må også barn være modigere enn de egentlig er, det handler også om søskenkjærlighet, feighet og ondskap. Vi har fra boken valgt ut de fire første kapitlene “Miki”, “Jerneple”, “Skarven som kom tilbake” og “Polarstjernen” og det er disse vi har brukt, samt at vi har lest baksiden og benyttet kartet (vedlegg 1) i den litterære samtalen. Vi har av kapitlene og baksiden utformet spørsmål som vi har benyttet i den litterære samtalen (vedlegg 2).

#### **1.4.1 Fantasy som sjanger**

Boken *Ishavspirater* (Nilsson, 2017) faller under sjangeren fantasy og “I fantasy som sjanger er det fantastiske virkelig i tekstens verden” (Guanio-Uluru, 2022, s. 110). I *Ishavspirater* (2017) handler fortellingen om blant annet pirater, havfruer og mystiske skapninger, som leseren godtar som virkelige etter historiens rammer. Fantasy er i en grad kulturell betinget, leseren sin kultur kan ha betydning for oppfattelsen av historien. *Ishavspirater* (2017) har som nevnt innslag av flere fantastiske elementer som gjør at den faller inn under sjangeren fantasy. Forfatteren Frida Nilsson har og flere ganger blitt sammenlignet med Astrid Lindgren, blant annet ved at Astrid Lindgren sine verk kan også fenge en voksen leser. Et element forfatterne har til felles er å snu opp ned på voksen-barn verdenen, som kan kalles et *karnevalsk* element. Det er Siri som reiser ut og møter flere voksne på veien og et slikt element kan skape interesse for barneleseren, da de får et større mentalt frirom (Guanio-Uluru, 2022, s. 110-111). Et mentalt frirom handler i den grad om at elevene ikke skal være bunden til faste regler, men kunne bevege seg ut av de faste reglene og da få et bredere mentalt frirom. Mange fantasybøker, inkludert *Ishavspirater* (2017) har kart som en del av parateksten. Dette bidrar til å kunne konkretisere fortellingen, elevene kan se stedene og gjøre seg kjent i den fantastiske verdenen. Guanio-Uluru (2022, s. 124) mener stedsnavn på kartet vil kunne fange en leser fra Nord-Norge, da forfatteren blander det fantastiske med det realistiske i stedsnavn. Dette har vi og erfaringer med fra tidligere litterære samtaler, elevene har påpekt at stedsnavnene har likhetstrekk med stedsnavn de kjenner til fra før av.

#### 1.4.2 Leseren som helt eller heltinne

Fantasy er erfaringsmessig en populær sjanger på barneskolen og en sjanger alle har en grad av kjennskap til. Handlingen tar for seg mye, men det er ofte beskrivelser av en helt eller heltinne, noe elevene kanskje fenges av. John A. Appleyard (1991) henviser i Ulland og Håland (2021, s.137) viser til en skisse av fem utviklingsfaser elever ofte går gjennom i lesingen, som han har basert på en undersøkelse av hva barn liker å lese. *Leseren som heltinne eller helt* er den andre fasen og den er knyttet til barn i seks til tolvårsalderen. Vi har valgt å vise til denne fasen da den kan tilknyttes vår oppgave, på bakgrunn av boken vi har benyttet og at elevene i aksjonen er elleve og tolv år. I bøker som passer for denne aldersgruppen, er handlingene ofte slik at heltinnen eller helten er ung og de skal bekjempe det onde. Appleyard (1991) mener at særlig serielitteratur og spenningslitteratur er en del av dette stadiet. "I disse bøkene er handlingen sentral, og selv om tekstene kjennetegnes ved at det er et problem eller fare som må overvinnnes, så trenger likevel denne lesergruppen en trygghet i at historiene ender bra til slutt" (Ulland & Håland, 2021, s.137). Karakterene i bøkene er ofte stereotypiske, slik at eleven vet at de er enten ond eller god. Selv om elevene i aksjonen er i slutten av dette stadiet, mener vi at boken i seg selv og metoden litterær samtale vil kunne skape engasjement for elever på 6. trinn. Noen av elevene vil passe inn under beskrivelsen, og andre ikke. Vi tenker at det ville vært slik uansett hvilken bok som hadde blitt valgt.

## **2 Teoretisk rammeverk**

Det teoretiske rammeverket vi har brukt i denne masteroppgaven, har vi valgt på bakgrunn av hvordan vi ville svare på problemstillingen. Vi starter med å presentere tidligere forskning om litterære samtaler og samtaler om litteratur. Et av hovedfokusene med dette kapittelet, er at det er lite forskning å vise til om temaet på barneskolen. Neste kapittel er leselyst, dette kapittelet og begrepet i seg selv er sentralt for masteroppgaven vår. Vi redegjør for hvordan vi vil bruke begrepet gjennom hele forskningsprosjektet. I det siste kapittelet samtaler om litteratur, viser vi til teoretikere og ideer til hvordan utforme den litterære samtalen og arbeide med litteratur. Vi vil bruke det teoretiske rammeverket til å bekrefte eller avkrefte det som kom fram i forskningen.

### **2.1 Tidligere forskning**

#### **2.1.1 Skjønnlitteratur for kosen**

Ottesen og Tysvær (2017) har i artikkelen “Skjønnlitteratur for kosen” som formål å redegjøre for tekstpraksiser i skolen. Artikkelen baserer seg på intervju med norsklærere på mellomtrinnet, framviser tidligere forskning om arbeid med skjønnlitteratur, som blant annet viser at lærerne i liten grad reflekterer over fagdidaktiske lesemåter eller tekstvalg (Penne, 2003, henviset i Ottesen og Tysvær, 2017, s. 57). Samt teori om litteraturarbeid i skolen, da med tanke på hvordan litteraturarbeid kan og bør være, der den litterære samtalen fremmes (Ottesen og Tysvær, 2017). Vi ser på artikkelen som sentral for vårt prosjekt da den tar opp flere problemstillinger som er relevante for oss, da med tanke på verktøy og håndtering av litteraturdidaktikk, altså metoder for arbeid med litteratur. Vi finner i litteratursøk lite tilknyttet småtrinnet og mellomtrinnet, noe Ottesen og Tysvær (2017) også skriver om i artikkelen: “Forskningen på skjønnlitterære praksiser i Norge og Skandinavia er helst avgrenset til ungdomstrinnet og videregående skole. Det finnes relativt lite forskning på skolens arbeid med skjønnlitteratur på mellomtrinnet” (Ottesen & Tysvær, s. 56).

Det kommer i artikkelen fram at det leses mye skjønnlitteratur i skolen, men at skjønnlitteraturen ofte benyttes for kosens del. Elevene blir ikke fulgt opp i lesingen, eller at det tilknyttes læreplanen. Lærerne forteller at når det leses skjønnlitteratur får elevene i større grad velge bøker selv, og støtter dette med at elevene må få velge bøker fra eget interessefelt

(Ottesen & Tysvær, s. 60). Om elevene skal lære noe benyttes ofte fagtekster, og lærenes begrunnelser er at de mangler verktøy for å arbeide med skjønnlitteratur (Ottesen & Tysvær, 2017). Lærerne som blir intervjuet får spørsmål om deres arbeid med litterære samtaler. Det kommer fram at blant annet tid og kompetanse har en negativ innvirkning på dette arbeidet. Lærerne refererer til kompetansemålene, men gjør ikke koblinger til det overordnede formålet med faget eller lesing som grunnleggende ferdighet (Ottesen & Tysvær, s. 64). Den litterære samtalen blir av artikkelforfatterne tatt fram som en praksis som kan fremme kritisk literacy og at elever på mellomtrinnet er avhengige av samtaler for å kunne få utbytte av mer kompliserte tekster (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 56). Ottesen og Tysvær (2017) skriver at forskning viser til at det leses for lite skjønnlitteratur i grunnskolen, men at funnene deres motstrider dette. Det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, med at dette i hovedsak foregår som individuell lesing, elevene leser på egenhånd.

### **2.1.2 Erfaring av litterære samtaler**

Hennig og Eriksen (2021) har sammen forsket på litterære samtaler og viser i boken *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis* (2021) til et prosjekt fra 2015 som de gjennomførte sammen, og som omhandlet litterære samtaler. Problemstillingen de ville finne ut av var: “Hva ville skje hvis litteraturundervisningen i norskfaget var sentrert rundt elevenes samtaler om litteraturen?” (Hennig og Eriksen, 2021, s. 13). I prosjektet forsket de på 150 elever fra to ulike skoler, elever fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Prosjektet varte i fire år og fire klasser var med i hele prosjektet, og to klasser var med i to år. Det som motiverte dem for prosjektet var at “Mange års erfaring hadde vist oss at elevene ble motiverte til å lese mer og snakke mer om det de leste, når teksten engasjerte og de fikk anledning til å formidle opplevelsene sine” (Hennig og Eriksen, 2021, s. 2013). De ville med prosjektet vekk fra den tradisjonelle litteraturoplæringen som foregikk i skolen. Denne tanken er noe vi selv har blitt inspirert av. Vi ville se om man kan motivere og hjelpe elevene til å få mer leselyst av å ha samtale om litteraturen, der de får formidlet opplevelsene tilknyttet skjønnlitteratur. Drangeid (2018, s. 56) henviser i Hennig og Eriksen (2021) viser til viktigheten med at bøker ikke er skrevet for de som har litteraturkompetanse, men også for det vanlige mennesket som han kaller det.

I primærkilden skriver Drangeid (2018, s. 56):

Litteratur er jo mellom anna konstruert for oppleving, og nyttar sjølv det vanlege språket, om enn kreativt. Litteraturen plar heller ikkje retta seg primært mot litteraturvitaren, men mot vanlege menneske – med nokså vanlege forstand og kvardagsspråkleg om omgrepsapparat (Drangeid, 2018, s. 56).

Elever på 6. trinn er ikke forventet å ha høyere utdanning innenfor litteratur, samtalen om bøker bør av den grunn foregå med tanke på at hvem som helst skal kunne lese, forstå og fantasere om boken som man velger til bruk i en litterær samtale. Hennig og Eriksen (2021, s. 226) viser i sin bok at å verbalisere responser på litteratur gir elever muligheten til å utvikle seg språklig. De forteller: “Vi vil derfor mene at vi først og fremst må bruke tiden til lesing av og samtaler om litteraturen i seg selv, fordi det er en effektiv vei til språklig utvikling” (Hennig og Eriksen, 2021, s. 226).

Henning og Eriksen (2021, s. 228-231) har i boken skissert hvordan de skulle klare å skape en god samtalekultur for samtale om litteratur, og forbedre elevenes samtale ferdigheter. De delte dette arbeidet inn i to delkategorier og utarbeidet åtte regler for samtalen. Den første kategorien handler om elevenes formidling til lesefellskapet gjennom egen respons. Den andre handler om elevenes evne til å lytte til respons, og bidra med å være interessert og åpen. Videre ble det som nevnt utarbeidet åtte regler for samtalen. Første regel handler om at kun en elev om gangen snakker. Regel nummer to handler om at alle skal lytte til den som prater. Den tredje regelen tok for seg å holde seg til tema. Regel nummer fire, det skal være rom for at alle skal få komme med sine meninger og regel fem bygger videre på dette, og at alle forslag skal møtes positivt. Den sjette regelen går ut på det å være åpen og interessert med å gi respons til hverandre. Den syvende tar for seg å vise til hva i teksten de snakker om og regel åtte går ut på å være forberedt til samtalen. Vi benytte Henning og Eriksen (2021) skisse i utforming av vår egen litterære samtale og da særlig regel en til syv. Vi vil prøve å sette gode rammer for samtalen og snakke om at ingen svar er galt og de kan bygge videre på hverandres erfaringer fra samtalen, eller fra tidligere samtaler.

Etter prosjektet til Hennig og Eriksen (2021, s. 231-233) ble elevene satt i grupper og skulle samtale om spørsmål de hadde fått utdelt om leselyst og gjøre en evaluering av prosjektet fra deres ståsted. For å skape mest mulig autentiske og ærlige samtaler valgte de at elevene skulle ha samtale uten en voksen, men med bruk av opptak. De startet med å skåre leselysten sin på en skala fra 1-10. Elevene fikk spørsmål om hva de hadde lært etter å ha samtale om hva

de hadde lest, og det kom fram flere svar. Det svaret som gikk igjen var at det var lærerikt, de lærer også gjennom å lytte til hva andre tenker og kan bruke dette selv. De svarer å at de blir flinkere til å drøfte ideer, ingen svar er rett eller gale. Elevene svarte også at gjennom å høre andres mening kunne de selv endre mening. En elev hadde innsett at slike samtaler kjenner eleven igjen fra hverdagen, med å samtale om for eksempel tv-serier. Noen elever synes de ikke lærte noe, men da trakk de fram gruppesammensetningen som problemet.

Det er interessant å høre at noen av dem som har skåret leselysten sin på 1, likevel synes det er lurt og nyttig å snakke om tekstene. Vi kan tolke det som at vi gjennom denne arbeidsformen i større grad klarte å nå de elevene som er mest motvillige til å lese, fordi de likevel synes det er nyttig å snakke med de andre om teksten (Hennig og Eriksen, 2021, s. 233-234).

Vi synes særlig dette er interessant, at elevene får noe ut av samtalen og ser på den som nyttig selv om de skåret leselysten sin på 1. De liker å arbeide med tekstene, selv om leselysten ikke er til stede. Dette var noe vi også ville se om vi fanget opp i vårt forskningsprosjekt, kunne vi få med elever og få de til å delta i en litterær samtale og like det, selv om de kanskje ikke likte boken eller det å lese. I forskningsprosjektet til Hennig og Eriksen (2021) har de forsket over flere år, men vi har en kortere forskningsperiode i en måned der elevene deltar. Vi har brukt de åtte reglene de har utarbeidet for å bidra til en god samtalekultur, vi ser nytten i å ha slike regler i samtaler, da de bidrar til å skape rammer for undervisningen. De trenger også å kunne øve og tilegne seg en god samtalekultur, som de kan få bruk for under en litterær samtale, men også i andre sammenhenger.

### **2.1.3 Litterære samtaler i klasserommet**

Eva Michaelsen og Torill Stand (2014) har gjennomført et prosjekt i et deltids etterutdanningskurs for lærere (30 studiepoeng) og dette prosjektet er omtalt i artikkelen "Litterære samtaler i klasserommet" (Aamli, 2015). Alle lærerne i prosjektet er lærere som jobber i grunnskolen, men blir i artikkelen omtalt som studenter. I studiet ønsket de å utforske hvordan kunnskap og erfaringer knyttet til litterære samtaler fra kurset ble overført til praksis i lærerens egne klasserom. Studentene som deltok i prosjektet, er alle lærere fra 1-10 trinn. Alle studentene gjennomførte litterære samtaler i egne klasser og skrev rapport hvor de reflekterte over hva som skjedde i praksis. Det som blant annet kom fram er at lærere på barneskolen i større grad lar elevene velge bøker, enn de på ungdomstrinnet. Dette ble begrunnet med at det er begrenset for hvor mye litteratur som blir lest på ungdomstrinnet, og

læreren må da i større grad gjøre valget. Sylvi Penne henviser i Aamli (2015) mener at den demokratiske ideen om at elevene skal få velge selv, i realiteten kan virke udemokratisk, på bakgrunn av at sosiokulturelle vilkår som alder, kjønn og egne forestillinger om litteratur påvirker elevene. Det kan av dette tenkes at elevene både burde få ta del i valg av bøker innenfor eget interessefelt. Samtidig burde elevene bli presentert for bøker de selv ikke ville valgt, og som velges av en med bredere kompetanse innenfor litteratur.

Alle lærerne i studiet påpeker viktigheten av en struktur på samtalen og at de har faste rammer. De mener at lærerne må bruke tid på å tilegne seg kunnskap og prøve ut litterære samtaler, slik at elevene får erfaring med hvordan det gjennomføres. Her påpekes det også viktigheten av åpne spørsmål som ikke har en fast rekkefølge. Læreren må legge til rette for en åpen og fri samtale, med hovedvekt om å utforske boken. Videre i rapportene kommer det fram at lærerne benytter sin faglige og didaktiske kompetanse i de litterære samtalene, og må tilpasse seg etter elevgruppen. De viser til at elevene synes det er morsomt å snakke med andre elever om bøker, særlig der de ikke blir vurdert av læreren. Lærerne skriver også at de elevene som ofte ikke er aktive i klasserommet blomstrer i disse litterære samtalene. De elevene som er svakere lesere får også muligheten til å vise en annen side av seg selv. I prosjektet opplever også lærerne at elevene er interessert i hverandre, de ønsker å høre om andres tolkninger og tanker om en bok.

## 2.2 Leselyst

Begrepet leselyst blir brukt i flere ulike sammenhenger, men ofte uten en klar definisjon. Det blir ofte knyttet opp mot begreper som leseglede, leseengasjement, lesestimulering, motivasjon for lesing eller leseinteresse. Selv om det er slik, så har alle disse begrepene noe til felles, de handler om at man har lyst til å lese. Vi ønsket å benytte et begrep som gikk direkte på det å ha lyst og valgte av den grunn begrepet leselyst. For å få en bredere forståelse for begrepet og utforme en egen definisjon har vi valgt å gjøre rede for begreper med likhetstrekk, med vekt på motivasjonsbegrepet.

Roe (2020, s. 108) skriver at “engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser”. Videre skriver hun at “leseengasjement handler om frivillighet, positive holdninger til lesing, men også om utholdenhet” (Roe, 2020, s. 108). Utholdenhet kan både være viktig for å

fullføre lesingen, men også for å ikke gi opp lesingen før man har kommet seg inn i historien, spesielt sett opp mot skjønnlitteratur og lengre tekster. Kucirkova, Littleton og Cermin (2015) redegjør for begrepet *reading for pleasure* som kan oversettes til lesing for nytelsens skyld. De forstår *reading for pleasure*, som en frivillig aktivitet og viser til viktigheten av leserens opplevelse av handlefrihet og lyst, motivasjon, interesse og engasjement i leseprosessen. Rosenblatt (1978) henviser i Kucirkova, Littleton og Cermin (2015, s. 70) mener at det å leve gjennom en tekst og engasjere seg følelsesmessig i skjønnlitteraturen ofte kan knyttes til positive holdninger til lesing, samt at leserne opplever en glede og tilfredshet som lesere, og deres ønske om å fornye denne opplevelsen. De ulike begrepsdefinisjonene viser til flere gjentakende faktorer og likhetstrekk mellom seg. På bakgrunn av dette velger vi å definere leselyst ved at det omhandler at leseren har en positiv holdning til lesing og leser av frivillighet. Leseprosessen kjennetegnes av at det er en lyst, motivasjon, interesse og et engasjement, og at leseprosessen blir drevet av å fornye slike opplevelser.

### **2.2.1 Motivasjon for å lese**

Å måle leselysten til elever er en vanskelig, for å ikke si umulig oppgave, derfor vil det være viktig å få fram elevenes *opplevelse og forståelse* av leselyst. Et sentralt begrep for videre redegjørelse er motivasjon. Elevene vil behøve motivasjon både før lesingen finner sted, i for eksempel valg av bok, det å ta del i en leseopplevelse, eller under selve lesingen. Mangel på denne motivasjonen kan påvirke innsatsen og utholdenheten til elevene, og da leselysten. Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 11) skriver følgende: “Motivasjon kan ikke observeres direkte. Det er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner” (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). For å få fram denne motivasjonen, vil det da være sentralt å få fram elevenes opplevelse tilknyttet lesingen. Dette tar oss mot begrepne indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omhandler kort om at eleven vil utføre noe, uten noen form for belønning. Ytre motivasjon kan sees opp mot de motsatte, at eleven utfører noe for å få en belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 141-149). Ved den indre motivasjonen vil aktiviteten være et mål i seg selv, det å lese boken er noe eleven selv ønsker. Den ytre motivasjonen kan være, om elevene fullfører boken, vil de kunne besvare spørsmålene til en oppgave de har fått. De leser i større grad for å nå et mål. Motivasjonen vil av den grunn kunne påvirke leselysten, det samme vil elevenes forventninger og ferdigheter i lesingen. Elever har ulike forventninger til seg selv, også i en leseprosess. Selv om ferdigheter i lesing spiller en sentral rolle i valg av tekst, vil elevenes forventninger til seg selv også kunne



påvirke leseprosessen. Hva tror elevene selv at de mestrer og hvilke erfaringer har de tilknyttet lesing? Til dette ønsker vi å trekke fram begrepet mestringsforventning. Bandura (1997) henvist i Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) skriver at mestringsforventning:

har betydning for tankemønster, følelser, motivasjon og atferd og er avgjørende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner [...] Mestringsforventning er derfor bestemmende for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når det butter imot (Bandura, 2017, henvist i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 118).

Elevens mestring i lesing er av den grunn relevant for motivasjonen og da også leselysten. Det å starte på lesingen sammen, slik som i en litterær samtale kan blant annet bidra til å hjelpe elevene inn i historien, gjøre de kjent med nye begrep og gi de større forutsetninger for mestring. Videre har leseferdighetene til elevene en innvirkning på hvilke tekster elever kan ta del i. Stokke og Tønnessen (2022, s.28) skriver om eleven skal lese en tekst må teksten være på et nivå eleven mestrer selv leseteknikk og at de klarer å avkode teksten. Språket som blir bruk i skjønnlitterære tekster, kan oppleves som mer vanskelig enn fagtekster. På bakgrunn av ord vi ikke bruker i hverdagspråket, både muntlig og skriftlig. På skolebiblioteket er det vanlig at strukturen er nivådelt på lesenivå for elevene, basert på skriftstørrelse, typografi, vanskelig og lange ord eller lengde på boken. Dette har vi og sett når vi har vært rundt på skoler i praksis og som vikarer.

Erfaringer viser at ordene ikke alltid er utslagsgivende. En leser kan noen ganger greie å pløye igjennom en bok med et mer avansert ordforråd enn det læreren ville ha valgt til eleven, bare fordi emnet eller handlingsgangen er spennende eller motiverende i seg selv (Stokke og Tønnessen, 2022, s.28).

Det er altså flere faktorer å ta hensyn til, både det å kunne presentere nye tekster for elever, men samtidig gi de tekster de selv ser på motiverende og som gir de lyst til å lese. Erfaringer er at elevene i hovedsak leser i det som omtales som lesekvart på starten av dagen og da i hovedsak bøker de har valgt selv, innenfor deres interessefelt. Wicklund (2001, s. 273) har skrevet om leselyst og hvilke hensyn vi burde ta for å bidra til leselyst for elevene. En viktig faktor er å vise respekt for hvilke valg elevene tar, når det er en leseaksjon eller frilesing, slik at leseaktiviteten skal kunne ha mulighet til å lykkes. I skolen i dag forekommer noe som kalles lesekvarten på morgnen, dette er at elevene starter dagen med å lese et kvarter. Dette kan vi også se i lys av frilesing, da de har en selvvalgt bok og vi kan vise respekt og interesse for deres valg av bok. "Men å fremje leselyst er ikkje det same som at alle helst skal lese det dei

likar best, og sjølv velje fritt. Eit heilt fritt leseval ville gå imot eit anna krav i planen om at elevane skal møte eit mangfald av tekstar” (Wicklund, 2001, s. 273). Elevane skal møte mangfald av tekster, ikkje bare de sjangrene og temaene de liker og føler seg trygge på. Elevane selv representerer mangfald innenfor tekster, med deres interesser, erfaringer, synspunkter, kulturer og foretrukne tema og sjangre. Når vi går bort fra frilesingen og inn på litterære samtaler eller samtaler om litteratur, er det større rom for å bruke andre tekster enn det de er vante til. Slik at de får møte bredere mangfald av tekster, samt bruke hverandre til å utforske andre tekster, på bakgrunn av andres erfaringer.

Dagens lesere blir i større grad enn tidligere presentert for digital lesing, framfor fysiske bøker. Dette er selvfølgelig interessant for hvordan dette påvirker lesingen og da også leselysten. “there should not be any hierarchical ranking in children’s reading material;’ all genres and all reading formats are equally valid, as long as they support children’s reading for pleasure and are used in moderation alongside each other” (European Union, 2012, s. 42, henvist i Kucirkova, Littleton og Cermin, 2015, s. 77). Dette kan forstås ved at det viktigste er at elevane lesar, og at digitale og fysiske bøker blir benyttet om hverandre på lik linje. Vi ville i denne oppgaven også finne ut gjennom intervju av elevane om digitale bøker eller fysiske vil ha noe å si for leselysten til elevane. *Ishavspirater* (2017) er også tilgjengelig som lydbok.

## **2.3 Samtaler om litteratur**

### **2.3.1 Sosiokulturell læringsteori**

Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven. I paragraf §1.3 – Tilpasset opplæring står det at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, 1.3). Dette kan forstås ved at læreren skal tilpasse undervisningen slik at alle elevane får de samme mulighetene til god progresjon i undervisningen ut fra sine egne forutsetninger, som også vil gjelde elevenes lesing, både individuelt og i samspill med andre. Lesing er ikke bare en individuell aktivitet, det kan og handle om deltakelse i sosiale felleskap, som blant annet ved en litterær samtale. I en litterær samtale vil man i større grad kunne tilpasse undervisningen for den enkelte elev, blant annet ved at man gjennom høytlesningen bidrar til at alle elevane får ta del i teksten, leseferdighetene til den enkelte elev får mindre betydning og elevane kan få hjelp til avklaring av ukjente begrep, eller det å ta del i en ny historie. Elevane vil i samtalen lære i samhandling med andre og dette kan knyttes

opp mot et sosiokulturelt læringssyn, og en kjent teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er Vygotskij. Vygotskij er spesielt kjent for sin teori om den nærmeste utviklingszone, og hadde en oppfattelse av at barnet har to mentale utviklingsnivåer (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67). Det første utviklingsnivået er hvor barnet øyeblikket er og viser hva barnet kan utføre på egen hånd uten støtte eller hjelp, barnet har her automatiserte og internaliserte kunnskaper og ferdigheter. Vygotskij kalte det andre utviklingsnivået den nærmeste utviklingszone, og at det er her den videre utviklingen og læringen kan forekomme. Læreren må da ha kunnskap om det faktiske utviklingsnivået til eleven, for å gi videre læring i den nærmeste utviklingszone. Medelever med mer kompetanse enn eleven selv vil å kunne bidra til utvikling i den nærmeste utviklingszone (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67-75).

Når det gjelder valget av oppgaver, innhold og vanskegrad i undervisningen, kan vi derfor se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive tilpasset undervisning på. Tilpasset undervisning blir da en undervisning som er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, og som derfor bidrar til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 68).

I den litterære samtalen vil vi kunne tilpasse undervisningen for den enkelte elev, gjennom at alle på lik linje får ta del i historien med høytlesing fra lærer, samt de kan støtte seg på hvilke ideer og forslag de andre elevene kommer med. Her vil flere elever kunne ha lettere for å koble seg på samtalen om boken eller teksten. Både vi som lærere og medelevers refleksjoner vil kunne bidra til å bygge på den enkeltes forståelse, som kan gi økt interesse for historien. Da den litterære samtalen delvis er lærerstyrt, vil også vår kompetanse og måten vi legger opp samtalen ha betydning for hva elevene sitter igjen med etter samtalen. Vi har valgt å gjennomføre aksjonslæringen i en klasse en av oss kjenner, og har en relasjon fra før med elevene. Dette har vi valgt for å blant annet kunne gjøre et best mulig utvalg av elever, og at elevene skal ha en trygghet til å fortelle om deres tanker og erfaringer i intervju og under den litterære samtalen. Moen (2011, s. 132-141) redegjør at begrepet relasjon kort fortalt kan forklares som et forhold mellom flere personer som gjensidig påvirker hverandre. En god relasjon mellom lærer-elev kan være viktig for den faglige og sosiale utviklingen, men også for elevenes psykiske helse. Det vises og til at en god lærer-elev relasjon kan gi mindre atferdsproblemer i klasserommet og at læreren enklere klarer å ta tak i å håndtere problematferd. En god relasjon kan være avgjørende for mange områder, og særlig i samtaler med elevene. "Når relasjonen er god, er det lettere å få eleven i tale, noe som gjør at læreren gis mulighet til å bli kjent med eleven og slik få innsikt i hva vedkommende forstår eller ikke

forstår” (Moen, 2011, s. 133). I vår aksjonslæring med den litterære samtalen har vi valgt at Cathrin som kjenner elevene er den som holder samtalen, og da har større forutsetninger for å få elevene i tale, samt å tilpasse samtalen til den enkelte elev. Vi skrev tidligere om den nærmeste utviklingssone, og Vygotskij mente at elevene trenger hjelp fra en med mer kompetanse enn eleven selv. Her er det viktig å påpeke at en avgjørende betydning er relasjonen mellom lærer-elev, og at denne relasjonen burde være god for å få videre utvikling og læring i den nærmeste utviklingssone. Selv om en person kan ha mer kompetanse enn eleven, trenger det ikke å bety at denne personen kan bidra i elevens utvikling i den nærmeste utviklingssone. Eleven trenger en god relasjon til denne personen for videre utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67-75).

### **2.3.2 Strategier og modellering**

Veiledning og støtte er et viktig begrep i Vygotskys forståelse for undervisning, og som kan knyttes opp mot begrepet *stillas*. Et *stillas* handler om at eleven har noe å støtte seg etter. Samtidig vil det være viktig at denne støtten fremmer selvstendighet hos eleven. “Gjennom dialogen kan læreren veilede eleven fram til kunnskap, innsikt, framgangsmåter og løsninger som eleven ikke ville ha funnet på egen hånd. Men eleven skal være med på prosessen, ikke være en passiv mottaker av informasjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 70). Læreren behøver ikke fortelle eleven hva de skal gjøre, men heller vise eller komme med forklaringer som bidrar til at eleven selv finner en løsning (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 70). I vår litterære samtale vil vår kunnskap om litteraturdidaktikk og den skjønnlitterære teksten kunne fungere som et *stillas* for elevene. Tharp og Gallimore (1988, s. 44-70) tar for seg flere begreper tilknyttet denne støtten og veiledning, men hvor særlig *modeling* er relevant opp mot vår litterære samtale, eller modellering på norsk. Tharp og Gallimore (1988) skriver: “Modeling is the process of offering behavior for imitation” (Tharp og Gallimore, 1988, s. 47). De skriver videre at modellering kan være et kraftig verktøy for å gi støtte og veiledning, elevene lærer gjennom demonstrasjon av en modell (Tharp og Gallimore, 1988, s. 44-70). Både gjennom *stillas* bygging og modellering omhandler det blant annet at elevene selv skal tilegne seg ulike strategier og gjøre de til sine egne, som kan tilknyttes strategiundervisning. Andreassen (2021, s. 75) redegjør for strategiundervisning og viser til tre punkt for å forklare gangen i slik undervisning. Den første er at læreren modellerer hensiktsmessige strategier for elevene i lesing av en utvalgt tekst. Den andre er at elevene prøver å arbeide på denne måten selv, med støtte fra lærerne eller elevene og at støtten gradvis blir redusert. Den tredje er at

elevene lærer å bruke strategiene selvstendig, tilknyttet de ulike oppgavene de får. I den litterære samtalen vil vi kunne fungere som modeller for hvordan elevene selv kan ta del i litteraturen, de vil kunne utvikle egne strategier og som tar oss videre mot lesestrategier. Lesere har ulike metoder for å ta del i en tekst, som kan knyttet opp mot begrepet lesestrategi. Pressley og Afflerbachs (1995) henviser i Andreassen (2021, s. 74) skriver at de har forsket på strategiene gode lesere benytter og skriver “gode lesere har et helt repertoar av tenkemåter og strategier som de bruker før, under og etter lesing”. Vi tenker at gjennom et sosiokulturelt læringssyn, ved stillas bygging og modellering vil læreren og/eller medelever kunne bidra til at elevene utvikler gode strategier de kan benytte i hele leseprosessen. Vi tenker om elevene har en god strategi for å velge bok, ta del i en historie eller å reflektere over tekst vil dette kunne påvirke leselysten deres. Elevene vil kunne ha større forutsetninger for å velge en bok de ønsker å lese, eller kunne reflektere hensiktsmessig over en bok om de har tilegnet seg gode strategier gjennom observasjon av en lærer eller medelev.

### **2.3.3 Litteraturredidaktikk**

Litteraturredidaktikk handler kort om hva, hvordan og hvorfor undervisningen legges opp og hvilken plass litteraturen skal ha i undervisningen. Skaftun & Michelsen (2017, s. 13) har formulert tre didaktiske spørsmål i forståelsen av litteraturredidaktikk: Hva slags litteratur skal man undervise i? Hvordan skal man undervise i litteratur? Hvorfor skal man undervise i litteratur? Skaftun & Michelsen (2017) skriver:

Litteraturredidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også rammene for litteraturundervisning og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning i litteratur kan vurderes (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34).

Litteraturredidaktikk skal stå sentralt i all planlegging og vurdering av undervisning, og tar for seg sentrale faktorer for planlegging av vår aksjonslæring. Et sentralt begrep er danning og i denne sammenhengen hvorfor danning kan være viktig i en litterær samtale. Den litterære samtalen foregår i samhandling med andre. Det er sentralt at elever arbeider med metoder hvor de får trent på sosiale ferdigheter og danning er her et viktig begrep.

*Danning* i det moderne samfunnet handler om å være i stand til å møte og samhandle konstruktivt med andre mennesker. Et dannet menneske er et menneske som reflekterer kunnskapsbasert og tenker selvstendig, som er åpent for andres kunnskap

og meninger, og som gjennom det stadig utvider sin egen forståelseshorisont (Bjerke og Skjelbred, 2021, s. 35)

Dette kan vi trekke inn i den litterære samtalen, om hvordan vi vil at de skal klare å samarbeide for å utvide sin fantasi om hva som kommer fremover i boken. Dette undervisningsopplegget er også ment at elevene skal kunne bruke som et hjelpemiddel for seg selv senere, slik som nevnt med å finne bøker selv på biblioteket og hvordan man selv kan ta del i en tekst. Røskeland & Kallestad (2020, s. 17) bruker begrepet *estetisk danning*, der danning møter litteratur. De skriver om hvordan betydning det er for leseren å møte skjønnlitteratur, identitet, forestillinger, holdninger, danning og virkelighetsforståelser. Altså om hvordan litteraturen oppleves og påvirker leseren og her tilknyttet vår litterære samtale.

Videre innenfor litteraturredidaktikk er det sentralt å knytte undervisningsopplegg opp mot læreplan og vi har i vårt undervisningsopplegg sett på læreplanmål fra LK20, som vi mener passer til den måten vi har utført den litterære samtalen. Vi har valgt ut tre læreplanmål, men ønsker å påpeke at det er flere som kan knyttes opp mot vårt opplegg eller arbeid med skjønnlitteratur.

- “lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold”
- “lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler”
- “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster”

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

### **2.3.4 Litterær samtale**

Det finnes ulike forståelser for hvordan en litterær samtale skal gjennomføres. Noen mener kanskje man må ha fullført en bok, og andre at den kan benyttes etter for eksempel et kapittel. Vi har erfaring med begge måtene og har en forståelse for at en litterær samtale kan tilpasses det enkelte undervisningsopplegget. Håland og Ulland (2021, s. 150-151) skriver at den litterære samtalen i hovedsak foregår gjennom dialogisk høytlesning, hvor høytlesningen og litteratursamtalen foregår parallelt. Videre skriver de at den litterære samtalen er egnet for å heve elevers litterære kompetanse og at samtalen gir elevene mulighet til å tenke gjennom egen lesing og forståelse, og sette dette opp mot andres forståelse. Sentralt i den litterære samtalen er lærerens evne til forberedning og god kjennskap til teksten som skal presenteres.

Dette vil kunne bidra til skapelse av de *gyldne øyeblikkene*, der spørsmålene til elevene åpner opp for faglige innspill fra læreren (Håland & Ulland, 2021, s. 150-151). Før den litterære samtalen finner sted vil det derfor være sentralt at vi har god kunnskap både om utforming av samtalen, kunnskap om skjønnlitteratur og om boken som skal presenteres. Tilknyttet dette skriver Dysthe (1995, s. 57-58) om bruken av autentiske spørsmål som er åpne spørsmål uten et gitt svar, læreren er ikke ute etter å kontrollere eleven, men å få et svar eller ideer eleven selv har kommet på. Spørsmålene gir rom for at eleven skal kunne reflektere og tolke selv, ikke bare memorere og reprodusere (Dysthe, 1995, s. 57-58). Vi vil i samtalen bygge spørsmålene opp på en autentisk måte og benytte oss av Skardhamar (2001, s. 82-83) som har utviklet spørsmål til bruk i en litterær samtale. Spørsmålene er identifikasjonsspørsmål, observasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Disse vil vi redegjøre for i metodekapittelet under (3.3.1 *Spørsmål til litterær samtale*). Videre gir en litterær samtale et større mulighetsrom for å ta del i leseopplevelsen. Wicklund (2018) skriver:

Som vi har sett, legges det på mellomtrinnet i norske skoler stor vekt på å ivareta elevenes leseglede ved individuell lesing, men stillelesing alene gir liten mulighet til å bearbeide leseopplevelsen. Til det trengs det tilrettelegging, slik det for eksempel skjer i litterære samtaler eller i leselogg (Wicklund, 2018, s.26).

Vi skal ikke gå bort fra individuell stillelesing, men bruke den litterære samtalen til å stimulere elevenes leselyst både i samtalen og når de skal lese alene, de vil tilegne seg egne strategier for å ta del i tekster. Når man gjennomfører den litterære samtalen med en gruppe er det viktig å ta i betraktning at de har ulik litterærkompetanse og vil ha ulike forutsetninger for læring. Skaftun og Michelsen (2017) skriver: "I litteraturundervisningen er det viktig at elevene får oppleve at tekstene har dører og innganger, som er tilgjengelige for dem, og at det ikke er forbeholdt de få å få mening ut av litterære tekster. Tekstene må åpnes slik at vi kan gå inn i dem og se oss rundt" (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 73). Ved å bruke denne tanken i planleggingen av den litterære samtalen, vil vi kunne åpne dører sammen med elevene og bidra til å skape mening av boken. Vi har i vår aksjonslæring valgt at den litterære samtalen foregikk i en mindre gruppe. Vi har valgt dette for at det er større sannsynlighet for at samtale i en mindre gruppe gir bedre forutsetninger for flere aktive deltagende elever i den litterære samtalen (Rasmussen, 2018, henvist i Håland & Ulland, 2021, s. 159).

### 2.3.5 Lesemåter

Wicklund (2018, s.73) har referert og oversatt Judith Langer sin beskrivelse av elevers fire faser av leseopplevelser, fra boken *Envisioning Literature*. De fire fasene er orienteringsfasen, forståelsesfasen, tilkoblingsfasen og overblikksfasen. Når man kommer inn i et fiksjonsunivers som en utenforstående, er man i *orienteringsfasen*. I forståelsesfasen, begynner man å bli kjent med fiksjonsuniverset og tekstens verden. Videre i tilkoblingsfasen er når man reflekterer over teksten opp mot egne erfaringer og hva man har forstått. I den siste fasen, klarer leseren å forstå sin nye kunnskap og leseforståelse, samt se hvor man kan bruke dette videre. Dette kalles overblikksfasen. Vi vil at gjennom den litterære samtalen så skal elevene komme seg igjennom disse fasene, men da i hovedsak de tre første fasene. Dette har vi valgt på bakgrunn av at elevene ikke i stor grad har tid til å benytte kunnskapen de har fått fra den litterære samtalen videre i overblikksfasen. Samtidig har vi gjort det slik at elevene får mulighet til å få vært på biblioteket mellom aksjonen og siste intervju. Elevene vil i disse fasene kunne ta del i lesingen på ulike måter, og som kan gi ulik forståelse. Dette kan brukes til å motivere medelever i en litterær samtale, med at de har forskjellige innfallsvinkler til en tekst og forskjellige forkunnskaper om forskjellige sjangre.

En tekst kan forstås på flere måter, og det flere leseorienterte teoretikere er enige om er at leseren har stor betydning for forståelsen av teksten. Louise M. Rosenblatt (1995) er en velkjent litteraturteoretiker og spesielt kjent for sin benyttelse av begrepene efferent og estetisk. Rosenblatt (1995, s. 32) skriver at det som gjenkjenner en efferent lese måte er at vi i større grad leser for en praktisk betydning og velger ut den informasjonen vi har behov for. Hun forklarer at vi i hverdagen ofte er opptatt av å fullføre en oppgave eller mål, sluttresultatet blir altså hovedmålet ved den efferente lese måten. Ved den estetiske lese måten vil leseren leve seg mer inn i øyeblikket og innlevelse gjennom det som blir skapt i lesingen, og det teksten forteller. Når leseren leser estetisk, får leserens følelser, bilder og erfaringer større betydning, det handler om hva teksten vekker i leseren. Det er ikke slik at en tekst må leses efferent eller estetisk, men at en tekst kan leses på begge lese måtene. Leserens beveger seg ut og inn av fiksjonen, og vil kunne veksle mellom de ulike lese måtene (Rosenblatt, 1995, henvist i Ulland og Håland, 2021, s. 131). Videre skriver Ulland og Håland (2021, s. 132) at undervisningen i skolen ofte blir bygget på den efferente lese måten, der elevene i større grad er opptatt av sluttresultatet. Blant annet ved oppgaver hvor de må innhente informasjon for å svare på spørsmål. "Hvis vi i for stor grad ber elevene om å lete etter svar på spørsmål knyttet til den skjønnlitterære teksten, står vi i fare for at elevene vil hente ut informasjonen fra



teksten uten å bruke tid på den kunstneriske, estetiske siden ved teksten og leseopplevelsen” (Ulland og Håland, 2021, s. 132). Vi ønsker å legge opp den litterære samtalen som bygger på en estetisk lese måte, dette vil vi gjøre gjennom å legge opp til spørsmål som kan knyttes opp mot elevenes erfaringer og det teksten vekker i leseren. Vår kjennskap til boken kan bidra til at vi kan stille autentiske spørsmål som tilpasses veien elevene velger. Vi tilstrebet å stille spørsmål som bygget på refleksjon, enn en fasit og da legge opp til en lese måte som er estetisk.

## 3 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode og forskningsteoretisk ståsted

Vår problemstilling er: *På hvilken måte kan litterær samtale og samtaler om litteratur bidra til leselyst for elever på 6. trinn?* For å besvare problemstillingen har vi gjennomført et aksjonslæringsprosjekt, som er en kvalitativ metode. Forskningsprosjektet vi foretok oss, varte i fire uker, med aksjonslæringen, intervjuer og observasjon. I uke en hadde vi intervju av de 15 elevene. I uke to, var selve aksjonslæringen med den litterære samtalen. I uke fire hadde vi intervjuene etter aksjonen, dette valgte vi for at elevene skulle få tid til å være på biblioteket, da de fikk spørsmål om dette i det siste intervjuet. Sammenlignet med kvantitativ metode, ville vi gjennom aksjonslæringen og en kvalitativ metode få fram den mer menneskelige kontakten: “I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personene som deltar i studien” (Postholm, 2010, s. 34). Aksjonslæringen blir observert og supplert med intervjuer av elevene. Gjennom aksjonslæringen, intervjuene og observasjonene av en mindre gruppe elever, vil vi i større grad kunne komme tettere inn på forskningsobjektene som mennesker, deres opplevelser og tanker. Dette er en fordel for å kunne gå inn i dybden på den enkelte:

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010, s. 17).

Vårt vitenskapelige ståsted vil påvirke aksjonslæringen vi gjennomfører, da blant annet i både valg av teori, metoder og de konklusjonene vi trekker fra resultatene. Vi har plassert oss selv innenfor det konstruktivistiske og her “blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig” (Postholm, 2010, s. 21). Postholm (2010) utdyper at “Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskers oppfattelse og forståelse” (Postholm, 2010, s. 21-22). Videre skriver Postholm (2010) “hvordan barnet oppfatter og forstår de aktivitetene de er en del av, får også betydning for hvordan aktivitetene rundt barnet blir organisert” (Postholm, 2010, s. 23). Elevene vil i den litterære samtalen være aktivt handlende og deres tidligere erfaringer vil kunne påvirke deres oppfattelse og forståelse av den litterære samtalen, samt at vår kunnskap om den litterære samtalen og kjennskap til elevene vil ha betydning for hvordan vi organiserer samtalen. Dette

kan også knyttes opp mot et sosiokulturelt læringssyn som nevnt tidligere under 3.3.1 Sosiokulturelt læringssyn. Videre innenfor forskningsteori er to viktige begrep epistemologi og ontologi, som blant annet er viktig for valg av forskningsdesign og metoder, samt for å forstå forskernes rolle i forskningen. Søreng (2021) redegjør i sin video for begrepene. Hun forteller at ontologi handler om læren om det værende, og epistemologi om hvordan vi får kunnskap om det værende (Siri Ulfsdatter Søreng, 2021, 00:41). Tilknyttet samfunnsvitenskapen forteller hun at ontologi handler om at vi er en del av verdenen og er med å forme den, ved det epistemologiske handler det om at vi får kunnskap om verdenen gjennom interaksjon med den (Siri Ulfsdatter Søreng, 2021, 1:14). Vi har i vår aksjonslæring en epistemologisk tilnærming, av den grunn at det handler om at kunnskap skapes i fellesskap, og i samspill med andre. Vi integrerer med hverandre, med informantene i intervjuet og under selve aksjonslæringen. Ved en epistemologisk tilnærming vil sentrale spørsmål tilknyttet vårt forskningsprosjekt være hvordan vi kan få kunnskap om blant annet leselyst, som er vanskelig, og noen vil kanskje si at det er umulig å måle. Dette har igjen betydning for metodene vi velger for å besvare problemstillingen og resultatene som framkommer (Siri Ulfsdatter Søreng, 2021, 6:15). Vi har som nevnt valgt intervju og observasjon som metode, som er sentralt for å få en klargjørelse i hva informantene legger i begrepet leselyst, og hva som gir de lyst til å lese. Når vi får en klarhet i elevenes forståelse av begrepet, vil vi kunne se dette i lys av tidligere forskning og teori, for å komme fram til hvordan den litterære samtalen og samtaler om litteratur kan bidra til leselyst av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Vi har videre i forskningen hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og sett dette i sammenheng med et kasusstudie/casestudie. For å vise til vår forståelse for denne sammenhengen vil vi starte med en redegjørelse for en fenomenologisk-hermeneutisk og videre redegjøre for kasusstudie. I fenomenologiske studier skriver Giorgi (1985) og Moustakas (1994) henviser i Postholm og Jacobsen (2018, s. 75) at “fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen”. Tilknyttet vår forskning ønsker vi å utforske elevenes opplevelser og erfaring tilknyttet fenomenet leselyst, og lesing under den litterære samtalen og samtaler om litteratur. Vi ønsker gjennom intervju og observasjon av elevene å finne ut hva elevene legger i disse fenomenene. Høgheim (2020, s. 169) skriver at ved det hermeneutiske har man som forskere en forforståelse for fenomenet som forskes på, og at denne vil være med på å forme kunnskapen vi skaper gjennom analysen av resultatene. Vi har som forskere en forforståelse for lesing av

skjønnlitteratur og hvordan dette gjennomføres i skolen, samt en erfaring med at lesing ofte danner av på mellomtrinnet. I analysen av resultatene fra intervju og observasjon under den litterære samtalen, vil vår forforståelse være med på å forme hvilke konklusjoner vi trekker fra resultatene. Videre ønsker vi å se dette i sammenheng med en kassustudie og: “Ordet *case* kommer fra latin *casus*, som betyr *tilfelle*” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 109). Postholm og Jacobsen (2018) skriver “I casestudier kan oppmerksomheten rettes mot ett individ, flere individer, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap” (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 63). Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) skriver videre at casestudier ofte foregår på et avgrenset sted og er tidsbegrenset. Vi har gjennomført aktiviteten en litterær samtale, med en gruppe sammensatt av flere individer som er elever, og den er avgrenset til fire uker. Vi har også observert hvordan gruppen utvikler og skaper engasjement seg imellom i en litterær samtale og resultater fra intervju og observasjon. Vi har å sett på elevene hver for seg, i og med at vi har intervjuet dem før og etter aksjonen. Postholm (2010) hevder at kassustudier kan oppfattes på to måter opp mot den metodiske tilnærmingen fenomenologi, der den første er at kassuset studeres ved hjelp av fenomenologi. Den andre er at kassustudiet også blir betraktet som en metodisk tilnærming slik som fenomenologi. Vi befinner oss innenfor den første, hvor kassuset, altså gruppen med elever vi observerer i den litterære samtalen, sees i lys av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette betyr at vi ser på opplevelsene og erfaringene elevene får, opp mot leselyst, for å kunne besvare problemstillingen i størst mulig grad.

## **3.2 Aksjonslæring**

I dette forskningsprosjektet har vi foretatt en aksjonslæring. I skolebaserte vurderinger, internvurderinger, selvvrderinger og pedagogisk utviklingsarbeid kommer nøkkelbegrepene aksjonslæring og aksjonsforskning inn i bildet. Tiller (2006, s.39-43) viser til at aksjonslæring er lillebroren til aksjonsforskning, og at begrepet aksjon omhandler en aktiv handling: “I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke begrepet aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen” (Tiller, 2006, s. 44). Vi skrev innledningsvis at aksjonslæring innebærer å reflektere over og endre egen praksis, videre skriver Steen-Olsen og Eikseth (2009, s.18):

*Aksjonslæring* er en aktivitet som har utgangspunkt i lærerens konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Aksjonslæring er en kontinuerlig selvutviklings-, lærings- og refleksjonsprosess som er støttet av kollegaer, der intensjonen er å få utrettet noe (Steen-Olsen og Eikseth, 2009, s.18).

Vi har valgt aksjonslæring da vi har som mål å få kunnskap og perspektiver til å utvikle egen praksis og der vi har en intensjon og å få utrettet noe gjennom samtaler om litteratur. Man kan si at aksjonslæring skjer hver dag, enten om man reflekterer over egen praksis eller deltar i samtaler med medarbeidere om undervisning og erfaringer man har foretatt seg. Vår litterære samtale er planlagt på bakgrunn av teori, intervju og erfaringer vi har gjort oss igjennom årene som studenter og vikarer i skolen. Vi vil også under den litterære samtalen improvisere, der vi vil kunne bruke svarene til elevene og bygge videre på disse med åpne spørsmål. “Barn og unge har perspektiver, kunnskaper og ressurser som samfunnet trenger, bl.a. for å bedre skole, barnehage, tjenester og lokalsamfunn” (Halås, Gustavsen og Opdal, 2021, s. 120). Halås, Gustavsen og Opdal (2021, s. 120) viser til at det har i liten grad vært forsket på barn og bruk av barn direkte i forskningen før, slik at vi som samfunnsforskere burde bruke barn mer enn før. Vi tenker at aksjonslæringen kan bidra til å få fram elevenes perspektiver om lesing og leselyst, og at den litterære samtalen kan gi oss holdepunkter til hvordan man videre kan arbeide med å bidra til leselyst for elevene.

### **3.3 Litterær samtale**

Vi har gjennomført den litterære samtalen på 6. trinn med en gruppe på 11 elever, og vi har som nevnt benyttet oss av boken *Ishavspirater* (2017) og de fire første kapitlene “Miki”, “Jerneplet”, “Skarven som kom tilbake” og “polarstjernen” (Nilsson, 2017, s. 9-31). På forhånd av samtalen hadde vi hengt opp kartet (vedlegg 2) av ishavet i A3 format og ulike bilder inkludert forside av boken på veggen, for å skape en stemning for den litterære samtalen. Cathrin har ledet den litterære samtalen og Kristine hadde ansvar for å observere og notere. Vi har valgt dette da Cathrin har en relasjon til elevene og kan da ha en fordel i samtalen ved at elevene kan ha en større trygghet til henne. Vi har benyttet oss av et grupperom der vi sitter rundt et langbord og Kristine sitter bak elevgruppen, for å ikke ta et for stort fokus og skape hindringer under samtalen. Vi planla at når elevene hadde fått satt seg ned, skulle vi fortelle at vi skulle gjennomføre en litterær samtale, hva det innebærer og

hvilke samtaleregler som gjaldt. Vi skulle dele ut kartet av ishavet til alle elevene, og la de utforske dette og forsiden av boken. Vi ville begynne å presentere boken, samt starte lesingen etter vi har utforsket kartet. Vi hadde på forhånd utformet spørsmål til bruk i samtalen (vedlegg 2), spørsmålene skulle ikke være en fasit, men fungere som veiledning for oss i den litterære samtalen.

### 3.3.1 Spørsmål til litterær samtale

I utformingen av spørsmålene til samtalen (vedlegg 2) har vi valgt å hente inspirasjon av Skardhamar (2001) som har utviklet spørsmål til bruk i en litterær samtale. Spørsmålene er identifikasjonsspørsmål, observasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Vi har i vår samtale startet med identifikasjonsspørsmål som har til hensikt å skape en forbindelse mellom leser og tekst, og vil ofte appellere til følelser og stilles gjerne før lesingen finner sted. I våre spørsmål har vi tatt for oss det å være modig, redd eller om elevene har noen de er veldig glade i. Videre har vi valgt å dele spørsmålene inn etter baksiden, hvert enkelt av kapitlene vi leser, samt at vi har med spørsmål om litterær kompetanse, overføringsspørsmål og observasjonsspørsmål. Hovedvekten av spørsmålene er refleksjonsspørsmål, og de har som formål å få fram refleksjonene hos elevene. Eksempel på refleksjonsspørsmål etter kapittel 1 er *“Hvorfor tror dere at Hvithode kun tar barn?”*. Videre har vi tatt med overføring spørsmål og tenker å benytte der de passer, eller etter vi er ferdig å lese kapitlene. Med overføringsspørsmål, prøver man å opprette en forbindelse mellom tekstens fiksjon og virkeligheten. Vi har her utformet flere spørsmål som går på det å knytte handlingen til virkeligheten, samt refleksjon på hva som skjer videre i historien og hva som kan være virkelig og ikke virkelig tilknyttet tiden vi lever i, for eksempel *“Hva er Hvalhøner? Tror dere de finnes i virkeligheten?”*. Vi har også tatt med observasjonsspørsmål, dette er spørsmål som enkelt forklart går på hukommelsen. Vi har valgt dette for å få et innblikk i at alle elevene forstår hva og hvem historien handler om, er elevene usikker på hvem Siri er, vil de ha utfordringer med å forstå historien og ha et lite utbytte av samtalen.

Det vil på barnetrinnet være sentralt å utforme spørsmål som legger vekt på personene og forholdene mellom dem, da dette kan interessere elever på barnetrinnet (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Vi har tatt for oss flere tema, dette for å være forberedt for hva som fanger elevene i teksten. Selv om vi har en struktur på samtalen gjennom utformingen av spørsmålene, er det viktig at vi kan improvisere i selve samtalen (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Da vi begge tidligere har benyttet boken i en litterær samtale og har reflektert felles over boken, føler vi

oss veldig trygge på boken og enklere kan improvisere. Skardhamar (2001) skriver “Læreren skal ikke vri nøkkelen rundt og åpne døra for dem, men han skal ha funnet nøkler som kan passe” (Skardhamar, 2001, s. 79). Vi vil derfor gjennom godt forarbeid til den litterære samtalen, ha større forutsetninger for å finne rette *nøkler* for de ulike elevene.

### 3.4 Utvalg

Utvalgsstørrelse er et sentralt element i forskningen. Vi har i vår aksjonslæring en målgruppe/trinn på ca. 50 elever og har valgt ut 15 elever til intervju. Vi valgte å ta inn 15 elever på intervju, på bakgrunn av at elever kan være syke eller ombestemme seg for å ikke være med på den litterære samtalen. Under denne perioden var det en del covid-19 sykdom, og det endte med at 11 elever av de 15 som ble intervjuet var med på selve aksjonen, det var også disse 11 elevene vi intervjuet etter aksjonen. Da det ville hatt liten hensikt å intervju de elevene som var syke og da ikke deltok på den litterære samtalen.

Høgheim (2020, s. 124) skriver at det er vanskelig med konkrete retningslinjer for utvalgsstørrelse da det er flere praktiske årsaker som påvirker. Det som spiller inn, er blant annet tid, tilgjengelige deltakere og metode. Vi har gjennomført en litterær samtale, som egner seg best til en mindre gruppe. Masterprosjektet har begrenset med tid, og vår beslutning var å gjennomføre den litterære samtalen med en gruppe, samt intervju med disse elevene. Vi har valgt å gjennomføre aksjonen med 1/5 av helheten av klassen, der det og er viktig å ta i betraktning at klassestørrelsen er større enn gjennomsnittlig klasse.

I vår masteroppgave retter vi oss mot elever på mellomtrinnet og det vil si at populasjon eller hele gruppen av de vi kunne forsket på befinner seg på mellomtrinnet. Vi valgte en skoleklasse hvor en av oss har relasjoner og kjennskap til elevene, som vi mener kan være med å øke gyldigheten for oppgaven ved at vi ønsket at helheten av klassen skulle representeres. Klassen vi har valgt er målpopulasjonen for oppgaven og utgjør ca. 50 elever. Fra denne målpopulasjonen valgte vi et utvalg på 15 elever. Det finnes flere metoder for å ta et utvalg ut av målpopulasjonen, og vi har valgt ikke-sannsynlighetsutvelging, som vil si at det ikke er like sannsynlig for alle i populasjonen å bli trukket ut til å være med i forskningen. Vi har som nevnt valgt dette for å kunne representere helheten av klassen, der begge kjønn skal representeres og at elevene skal være på ulikt nivå i lesing (Høgheim, 2020, s. 121-126). Vi endte da opp med bakgrunn i Cathrin sin kjennskap til klassen for å velge informanter som

vi mente har leseferdigheter og kompetanse til å lese boken videre på egenhånd, på bakgrunn av at vi ikke leste hele boken. Videre hadde vi valgt informanter som vi oppfatter har ulike leseferdigheter og en blanding av elever som av erfaring er aktive i undervisning, og elever som er mindre aktiv. Vi valgte å gjennomføre den litterære samtalen med 15 elever, på bakgrunn av teori om den litterære samtalen, der elever viser seg å være mer aktive i mindre grupper.

### 3.5 Observasjon

Vi vil gjennom observasjon utforske hvordan elevene deltar i aksjon, samt samtaler og kommentarer de gir hverandre. Vi vil utnytte at Kristine ikke er lærer fra før i klassen, slik at hun kan bli en mer nøytral observatør. Høgheim (2020, s. 135) skriver om å observere i *naturlige kontekster* og *simulerte kontekster*, og Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63-64) viser og til at observasjons studier kan knyttes opp mot begrepene naturlig eller kunstig setting. De redegjør begge for likheter, men med de ulike begrepene *kontekst* og *setting*. I de *naturlige kontekstene* handler det om situasjoner der forsker ikke griper inn, men legger til rette for å observere de mer naturlige hendelsene. Når forskeren lager en situasjon, kalles den en *simulert kontekst*. Dette begrepet benyttes mer mot for eksempel laboratorieeksperimenter. Vi vil i samtalen legge til rette for å observere de naturlige kontekstene i samtalen. Dette gjør vi gjennom god forberedning til samtalen og utforming av spørsmål, som lar oss bygge på elevenes utsagn og lar de i noen grad styre retningen av samtalen.

Selv om antakelser er med på å styre forskerens observasjonsfokus, vil likevel en kvalitativ forsker så langt det er mulig å prøve å være induktiv i forskningsprosessen, og dermed innstilt på at forskningsfeltet kan åpne opp for andre tema som forskeren selv ikke har tenkt på forhånd (Postholm, 2010, s. 57).

Vi blir i hovedsak å bruke en strukturert observasjon. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 71) viser til at med strukturert observasjon blir det tatt i bruk observasjonsskjema bygget på hva vi tror vi blir å observere (vedlegg 3). Vi vil se på positive og negative kommentarer om aksjon, som blir registrert anonymt i skjemaet. Observasjonspunktene i observasjonsskjema, vil være basert på punktene vi har planlagt i den litterære samtaltalen, som er de forskjellige type spørsmål vi har forberedt til de forskjellige kapitlene i boken, slik at man lett kan føre inn svar og reaksjoner elevene har i aksjonslæren. Christoffersen og Johannessen (2012, s.72)



skriver om det motsatte av strukturert, som er ustrukturert observasjon. Dette er en mer åpen observasjon, hvor man endrer hva og hvordan man observerer på grunnlag av valgene som objektene tar underveis. Dette blir en egen kolonne i (vedlegg 3), der det blir notert om noe avviker fra hva vi tenkte skulle skje i samtalen eller reaksjoner og ideer som kommer både fra elevene eller lærer. Ved at vi har en slik form på observasjonsskjema, vil det å være enklere for oss å reflektere over aksjonen, da de er delt inn i deler.

### 3.6 Intervju

Vi har gjennomført to forskningsintervju, før og etter selve aksjonen. Høgheim (2020, s. 130) skriver at et intervju er en form for samtale der forskeren styrer samtalen. Forskeren har som mål å utrede noe, og registrerer hva og hvordan forskerdeltakeren formidler seg gjennom intervjuet. For å besvare vår problemstilling er det viktig at vi får fram elevenes synspunkter og erfaringer tilknyttet lesing og leselyst.

Det finnes ulike tilnærminger til intervju og vår tilnærming kan knyttes opp mot et semistrukturert intervju, som bygger på en overordnet intervjuguide. Høgheim (2020) definerer et semistrukturert intervju som “En strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen” (Høgheim, 2020, s.131). I samtale med elevene er det viktig at vi kan bygge videre på elevenes utsagn, og gjennom et semistrukturert intervju vil vi kunne være fleksible i tilnærmingen til elevene. Det vil framgå som en mer naturlig samtale, enn et ensformig strukturert intervju.

Videre mener Brinkmann (2013) henvist i Høgheim (2020, s. 131) at et forskningsintervju burde ha en viss form for struktur, for å kunne defineres som forskningsmetode. I et semistrukturert intervju, vil man ha en form for struktur og vi har valgt å bygge opp denne strukturen med en overordnet intervjuguide (vedlegg 4). En intervjuguide er en “oversikt over relevante temaer, emner eller spørsmål til intervjusituasjonen” (Høgheim, 2020, s. 133). Vi har valgt å benytte oss av det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80-81) skriver om utforming av en intervjuguide som grunnlag for vår egen utforming. Vi ville starte intervjuet med en innledning, hvor vi presenterer oss selv og prosjektet. De ble også påminnet om at de kan trekke seg når de vil og velge å ikke ville svare på spørsmål. Videre er spørsmålene delt inn i fem hovedkategorier (fakta spørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avslutningsspørsmål). Hensikten med dette er å starte med å skape en

relasjon og trygghet i intervjusituasjonen og etter hvert rette elevene mot temaet og få fram deres forståelse. Dette for å kunne besvare problemstillingen i størst mulig grad. Det er viktig at elevene føler en trygghet, gjennom hele intervjuet og spesielt med tanke på alder.

Vi intervjuer barn og dette er en viktig betraktning å ta i utforming av intervju og under selve interjuvet. Vi benytter tryggheten med Cathrin og den relasjon hun har med elevene i intervjuene. Dalen (2004, s. 42) skriver at man må vise engasjement og interesse for det barnet som blir intervjuet og hva det har å fortelle og bruke disse elementene for at barnet skal føle seg anerkjent og skape tillit til den som intervjuer. Dette vil vi arbeide med å bruke aktivt under intervjuene av elevene. Vi intervjuer barn og må ha i tankene at de ikke vil ha samme forutsetninger som en voksen. “Det er viktig å bruke alderstilpassede spørsmål” (Kvale og Brinkmann, 2015, s.175). Vi arbeidet på forhånd å formulere spørsmål som skulle være forståelig for elever på 6.trinn. Selv om begrepene leselyst og motivasjon kan være vanskelige for elevene å beskrive, ville vi benytte disse i starten av intervjuet. Dette er for at vi skulle kunne bruke deres beskrivelse og forståelse videre i intervjuet, og dermed person tilpasse for den enkelte elev. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) skriver videre om lengden på spørsmålene er viktig for at barn skal kunne forstå, som intervjuer må man unngå lange spørsmål som er komplekse og ikke stille flere spørsmål på en gang. Med denne beskrivelsen av hvordan man formulere spørsmål i intervjusituasjoner med barn, har vi laget spørsmål som viser til de to begrepene leselyst og motivasjon. Men også enklere spørsmål med ordet liker, slik at noen spørsmål blir enklere for elevenes forståelse (vedlegg 4).

### **3.7 Analysemetode**

Vi vil etter vårt aksjonslæringsprosjekt ha samlet inn datamateriale som skulle bearbejdes og analyseres, både fra intervju og observasjon. Denne analyseprosessen starter allerede fra vi er på feltet, ved at vi får ulike inntrykk, altså før alt datamaterialet er innsamlet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 139). For å analysere vårt datamateriale planlegger vi å benytte oss av den konstant komparative analysemetoden (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 141). Tilknyttet analysemetoden viser Strauss og Corbin (1990, 1998) henvist i Postholm og Jacobsen (2018, s. 145) til tre faser i analyseprosessen. Fasene er åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I den første fasen *åpen koding* omhandler det å danne hovedkategorier, og man vil lete etter og sette navn på foreløpige kategorier. Her benyttet vi i større grad spørsmålene fra intervju til å danne hovedkategoriene og for å kategorisere svarene fra elevene. Etter hvert vil

hovedkategoriene i den neste fasen *aksial koding* deles opp til delkategorier, som blir gjort på bakgrunn av analyse og for å modifisere kategoriene for å besvare problemstillingen. I den aksiale kodingen ble det naturlig å se på likheter mellom svarene til elevene, og bruke disse i modifiseringen av de videre kategoriene. I den siste fasen *selektiv koding* vil kjernekategoriene dannes, og datamaterialet skal være analysert for å få vist fram det mest sentrale for å besvare problemstillingen. De kategoriene vi kom fram til har vi benyttet som overskrifter i *4 Resultater*. I det første intervjuet delte vi kategoriene inn i Leselyst og motivasjon, lese på skolen, lese fysisk bok og Ipad, lese på fritiden og valg av bok. I det andre intervjuet delte vi kategoriene inn i *Ishavspirater* (2017) og samtale om bøker, videre arbeid med litteratur og biblioteket. Fasene skal bli sett i lys av hverandre for å få en helhetlig forståelse og for å kunne besvare problemstillingen.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

I forskning er det viktig å vurdere validiteten (gyldigheten) og reliabilitet (påliteligheten) til data som er innhentet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-241) viser til at for å vurdere påliteligheten til forskningen må forskeren reflektere hvordan gjennomføringen av forskningen kan ha påvirket resultatene. Vi er i vår forskning to forskere. Cathrin har kjennskap og relasjon til forskningsdeltakerne og Kristine kommer inn som ukjent for elevene. Dette kan både være positivt og negativt. Vi kan ha en fordel i intervjuet, ved at forskningsdeltakerne har en større tillit til Cathrin. Samtidig kan Kristine i større grad reflektere over hvordan dette kan påvirke resultatene. Vi må å ta i betraktning at vårt forhold som forskere kan ha påvirkning på forskningen, både positivt og negativt. Selv om vi kjenner hverandre godt, opplever vi at vi har et profesjonelt forhold, vi kan både være enig, eller uenig. Samtidig der vi begge har et ønske om å løse problemer som kan måtte oppstå.

Vi har også valgt å ha flere metoder, to intervju og observasjon under intervju og den litterære samtalen. Dette kan øke oppgavens pålitelighet ved at elevene kan justere, avkrefte eller bekrefte utsagn de kom med i første intervju, eller gjennom observasjon under intervju eller den litterære samtalen. I vår datainnsamling har vi valgt å kun benytte oss av notater under intervju og observasjon, som vi valgt da elevgruppen/klassen ikke ønsket å bli med om det ble tatt opptak av dem under intervjuet, eller under den litterære samtalen. Dette setter et ansvar på oss som forskere under noteringen av intervju. men med et delt ansvar vil dette kunne bidra til å øke vår pålitelighet, selv uten opptak som hjelpemiddel (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 222-241). Vi har begge erfaring med intervju fra tidligere oppgaver, noe som har gitt oss gode erfaringer og strategier både i forkant og i noteringen av intervju. Personvern har i dag et stort fokus og er noe forskere må ta i betraktning, flere enn tidligere ønsker nok ikke at personlig informasjon blir lagret, selv om det er for en kort periode. Forskere må derfor tilpasse forskningen sin etter personvern, selv om det kan påvirke påliteligheten og gyldigheten til forskningen.

Gyldighet eller validitet i forskning handler om de konklusjonene som framkommer av forskningen, og det snakkes ofte om grad av validitet, altså at forskningen kan ha høy eller lav validitet (Lund & Haugen, 2006, henvist i Høgheim, 2020, s. 80). Vi må i vår forskning reflektere og erkjenne styrker og svakheter for å ta en vurdering av gyldigheten på egen forskning og oppgave (Høgheim, 2020, s. 80-81). Høgheim (2020, s. 81-83) viser til fire områder man burde ta hensyn til i vurderingen av gyldigheten på oppgaven og som vi har benyttet for å vurdere vår egen forskning. Den første er begrepsvaliditet, som omhandler hvor sikker man er på at forskningen fanger fenomenet det forskes på. I vår sammenheng handler det om leselyst i samtale om litteratur og det at leselyst kan uttrykkes på flere måter og at dette er noe vi må fange opp som forskere. Vi kan gjennom spørsmål i intervju få en forståelse for hvordan elevene forstår begrepet leselyst og se dette opp mot egen definisjon. Høgheim (2020) skriver "fordi begreper kan komme uttrykk på mange måter, både gjennom psykologiske, sosiale og kroppslige prosesser" (Høgheim, 2020, s. 81). Vi kan å tolke elevenes utsagn gjennom deres kroppsspråk, både i intervju og den litterære samtalen. En elev som viser engasjement for boken, vil for eksempel kunne følge aktivt med samtalen. De to neste områdene er indre og ytre validitet, eller gyldighet. Indre gyldighet kan settes opp mot begrepet kausalitet, som omhandler årsak-effekt forholdet. Vi må i vår forskning reflektere over om konklusjonene vi trekker er de eneste, eller eksisterer det alternative konklusjoner. Ved at vi er to stykk i refleksjonsprosessen vil den indre gyldigheten kunne økes, ved at vi i større grad kan reflektere sammen over de slutningene vi tar. Ytre gyldighet handler om slutningen vi trekker, altså om slutningen vi trekker kun gjelder for de elevene som har deltatt i forskningen eller om det samme vil gjelde om det gjennomføres med en ny gruppe elever (Høgheim, 2020, s. 80-82). Vi opplever at den litterære samtalen er nøye planlagt, spesielt med tanke på struktur og utforming av spørsmål. Skulle vi gjennomført den på nytt, ville den kunne blitt tilpasset en ny elevgruppe. Samtidig er det viktig å påpeke at det da er flere faktorer som spiller inn, en lærer uten litteraturredidaktiskkompetanse kan hevdes å ha mindre forutsetninger for å lykkes i en litterær samtale, og utvalget av elever vil påvirke resultatene.

Det siste området er statistisk gyldighet, og handler om blant annet det som observeres eller erfares er verdt en tolkning. I vår forskning vil det omhandle hvordan vi behandler observasjonene våre og hva vi ser på som viktige elementer for å besvare problemstilling (Høgheim, 2020, s. 82). I alle områdene vil gyldigheten vår kunne øke ved at vi er to personer som sammen kan bidra i refleksjonsprosessen og trekke konklusjoner for å besvare problemstillingen.

### **3.9 Forskningsetikk**

Forskningsetikk er en sentral faktor innenfor forskning og omhandler et bredt spekter av verdier, normer og regler som er utviklet over tid og som har til hensikt å regulere en vitenskapelig virksomhet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s.6).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser til de forskningsetiske retningslinjene som består av fem deler (A-E). Retningslinjene tar kort fortalt for seg ansvaret til forskerfelleskapet, hensyn til personer eller grupper, samarbeidspartnere og formidlingen av forskningen. Vi har tatt dette i betraktning tilknyttet egen forskning og har gjennom dette en forståelse for at vi som forskere har et ansvar både for hverandre som medforfattere, for andre som blir påvirket av vår forskning og at vi skal formidle vår oppgave på en korrekt måte. Videre har vi et særlig ansvar for informanter som har deltatt på intervju og den litterære samtale, og at informasjonen om de ikke vil være gjenkjennelig, elevene vil bli anonymisert under intervju og samtale. Vi har kun personopplysninger gjennom signatur på samtykkeskjema, samtykkeskjemaet vil ikke kunne tilknyttes til det enkelt elever forteller i intervju, eller hva som blir observert under den litterære samtalen. Når det forskes på barn er det viktig å ta i betraktning at de har et særlig krav på beskyttelse. I vår aksjonslæring er elevene under 15 år og vi har måtte innhente samtykke fra deres foresatte (vedlegg 5). Selv om det er de foresatte som samtykker, er det viktig å gi elevene alderstilpasset informasjon, og mulighet til å gi et samtykke til sin deltakelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 5-38). Vi har i vår aksjonslæring kun benyttet elever som selv har samtykket til aksjonslæringen gjennom tilpasset informasjon.

## **4 Resultat**

### **4.1 Presentasjon av funn fra intervju før aksjon**

Cathrin intervjuet de 15 elevene før den litterære samtalen, og Kristine noterte. Alle elevene ble intervjuet hver for seg og før vi startet gikk Cathrin gjennom hva prosjektet skulle gå ut på, at tema var leselyst og vi skulle gjennomføre en litterær samtale. Elevene fikk informasjon om at de kunne trekke seg hvis de ønsker, de trengte ikke svare på alle spørsmål, de kunne svare at de ikke visste og ingen svar var gale.

#### **4.1.1 Leselyst og motivasjon**

Elevene fikk spørsmål om begrepene leselyst og motivasjon. Ved leselyst delte elevene opp ordet og de fleste svarte at det handler om å ha lyst til å lese, de mente leselyst er hvor mye man har lyst å lese og at man liker å lese. En elev svarte: “leselyst er når man virkelig har lyst til å lese en bok” og en annen elev: “det er når jeg ikke klarer å legge fra meg en bok”. Det som gikk igjen, var at de hadde forskjellige sjangre de trakk fram som for dem var med på å gi de leselyst. Sjangre som ble nevnt mest var krim og fantasy, ellers likte andre fakta bøker om noe de fant som interessant. En elev forklarte: “Om det er en sjanger jeg liker, så har jeg lyst til å lese boken”. Elevene likte når boken hadde et dilemma som skulle løses, og spesielt om dette dilemmaet var så spennende at de selv begynte å løse dette med sin egen fantasi. En elev svarte: “jeg kan da tenke over hvilke valg jeg tar, burde jeg gjøre noe annerledes og tenke hva jeg ville gjort om dette var virkeligheten”. En kommentar som gikk igjen hos flere av elevene var “det er spennende med et mysterium og krim”. Vi gikk så over på motivasjon og elevene svarte her i hovedsak likt, det var å bli oppmuntret av andre, at noen man stoler på anbefaler noe, gode og oppmuntrende ord og at man får lyst til noe. En elev sa at motivasjon er: “Det er når noen sier til meg at jeg har gjort noe bra i gruppearbeidet, da blir jeg stolt og vil jeg gjøre mer”. Alle elevene nevnte andre personer som begrunnelse for hva som er motivasjon for dem.

#### **4.1.2 Lese på skolen**

Cathrin spurte elevene om hva som motiverte dem til å lese på skolen og svarene som gikk igjen hos de fleste var at de la vekt på hva vennene leste og anbefalte dem. De ble motivert av hverandre, og de fleste vil ha en bok som de selv så på som spennende. En elev svarte: “Jeg vet hvem i klassen som har lik smak som meg i bøker, så jeg spør henne når vi er samtidig på

biblioteket om hvilken bok hun anbefaler meg”. En viktig del av lesing på skolen, innebar at skolen har andre bøker enn de har hjemme. Noen nevnte at skolen har større utvalg og noen nevnte at det var dyrt for bøker og de heller ville låne gratis på biblioteket. Halvparten av elevene syntes lærerne motiverte dem, men samtidig var svarene til flere elever at de leser kun for at de må på skolen. Elevene fikk spørsmål om når de leser i løpet av en skoledag og alle svarte lesekvarten på starten av dagen. På spørsmålet om hva er lesekvart fikk vi samme svar hos alle. En elev beskrev lesekvart slik: “Lesekvart er noe vi bare gjør hver morgen, vi har en bok som vi har lånt på biblioteket og leser i et kvarter. Når det har gått ett kvarter, sier læreren i fra. Da lukker vi boken, uansett hvor på siden vi er og timen starter”. Ellers svarer de fleste elevene at fag de leser i er norsk eller engelsk, og de klarer selv ikke å se at det er lesing i andre fag. En elev sa: “En vanlig skoledag leser jeg når vi har lesekvart, jeg leser i norsk og kanskje i engelsk”.

### **4.1.3 Fysisk bok eller iPad**

På spørsmål om hva de liker best av å lese fysisk bok eller på iPad, svarer alle deltakerne utenom en, at de liker best å lese fysiske bøker. De svarer litt forskjellig i begrunnelsen av svaret de gir, noen synes en fysisk bok skaper mer spenning for lesingen, mens andre synes det er mer koselig. De synes det er lettere å vurdere en fysisk bok før de skal lese den, slik som om den er lang nok, stor eller liten skrift, mye skrift på hver side, de kan bla i den og vet hva de vil se etter for å finne ut om de vil lese den. En elev forteller at: “Biblioteket på city gir motivasjon til å lese, de har et bedre utvalg enn iPaden og skolebiblioteket”. En annen elev svarer: “bøkene på appene på iPaden er barnslige, det er mye bilder og korte tekster”. Dette nevnte flere, at de vurderer bøkene i appene som barnslige eller dårlige. Samtidig forteller de at det noen ganger er behagelig å slippe å holde en fysiskbok. Den eleven som likte bedre å lese digitale bøker, begrunnet det slik: “Jeg liker å lese digitale bøker, for da slipper jeg holde iPaden også finnes det flere bøker på engelsk om man søker på internettet” og utdyper: “Man slipper også bokmerke, siden iPaden husker for deg hvor du var i teksten”. En elev leser heller online, for da kan eleven finne flere bøker og sjangre som motiverer til å lese. “Når jeg har lest en bok online, kommer det automatisk på den nettsiden en anbefaling til hva jeg kan lese videre. Dette passer bra for meg, for om jeg likte boken jeg hadde lest, kan jeg bare trykke på den andefalte boken og lese videre på noe som jeg kan like”. Noen av elevene mener de har nok skjermtid i løpet av dagen, med iPad på skolen og tv hjemme, da vil de ha pause fra skjerm når de skal lese, og velger da fysiske bøker.

#### **4.1.4 Lese på fritiden**

Elevene fikk spørsmål om hva som motiverte dem til å lese på fritiden og kom da med forskjellige svar, noen leste kun leseleksen og de samme nevnte at de leste det på kvelden for å bli trøtt. Det som ble nevnt som en hovedfaktor for de fleste, var at de hadde andre bøker hjemme enn det de hadde på skolen. De som elevene hadde kjøpt selv, var motiverende å lese, siden de var spennende for dem. En elev fortalte: “om jeg får lov til å kjøpe en bok, så bruker jeg god tid på å velge, siden jeg ikke ofte får kjøpe bøker”. Et svar vi fikk hos over halvparten av elevene, var at hjemme motiverte det mest å lese bokserier. En elev begrunnet dette med at hun: “trenger ikke lære seg om en ny hovedkarakter, jeg vet på forhånd om jeg liker personene og skrivemåten”. En annen elev sa dette om bokserier: “Jeg velger bokserier jeg vet jeg allerede liker hovedpersonene, for da vil jeg lese neste bok i serien for å se hvordan det går med den person”. De likte å lese forskjellig på skolen, men hjemme ville de ha en serie å kunne forholde seg til. Begrunnelsen for dette var om de likte serien, så viste de at de kunne like neste bok også og forsto enklere handlingen. Da var det lettere å ha en serie hjemme, enn forskjellige individuelle bøker.

#### **4.1.5 Valg av bok**

På spørsmål om hvordan elevene velger bøker, så svarer flere av elevene at de velger heller bøker de har lest før og vet de liker, enn å lese en bok de er usikre på. En elev sier: “Om jeg sliter med å finne bok når jeg går alene på biblioteket, velger jeg bare en bok jeg har lest før. For da vet jeg at jeg liker den og slipper å låne en bok som jeg finner ut etter hvert at jeg synes er kjedelig”. En annen elev sa dette om å låne samme bok flere ganger: “Jeg har tre bøker jeg har lest mange ganger, de låner jeg flere ganger på bibliotekt og en av de bøkene har jeg hjemme og kan lese så mange gang jeg vil”. Det som går igjen er at de vil ha bøker som de tenker er lang nok for dem, slik at det ikke tar så kort tid å lese hele boken og de må velge ny bok. Noen baserer seg på sjangre og tema de vet de liker å lese, de utforsker lignende bøker, også ser de spesielt etter om det finnes bokserier i foretrukne bøker. En elev sier: “jeg går alltid i utstillingen av nye og anbefalte bøker, for der har jeg funnet mange bøker jeg liker”. Når det kommer til utforskning av bøker, sier de i hovedsak det samme om fremgangsmåten. De ser på forside, bilder, tema og baksiden. Noen av elevene svarte også at de blar opp på en tilfeldig side og leser, for å finne ut om de liker boken og for å se om det er mye tekst, små størrelse på skriften og mye bilder i boken. Elevene fikk også spørsmål om hva de liker av sjangre og da kommer svaret igjen at de liker spenning. I samtale om hva som



er spenning for dem, tar elevene fram barnekrim og mysterier. Noen av elevene svarer også faktabøker med et tema de har interesse for. Fantasysjanger og komedier er sjangre som blir trukket fram av flere, og noen få liker romantikk og skrekk.

Når elevene får spørsmål om hvordan de vet de liker en bok, så forteller de at de må starte å lese boken og i lesingen kommer de til et punkt der de tenker de liker boken.

Spenningskurven ble nevnt som en viktig del av om de likte boken og noen likte å bli overasket av at boken ble bedre enn de hadde trodd. Elevene hadde ulike synspunkt for hvor lenge de måtte lese for å vite om de likte boken, noen likte for eksempel når hovedrollen kjempet. En elev svarte: “jeg liker når det blir så spennende at jeg bare må lese videre for å finne ut hva som skjer”. Noen syntes det beste var når mysteriet ble løst, de fant det de lette etter eller de gode vant. En elev hadde litt annet syn på spenning og beskrev dette slik: “Jeg liker ikke når det blir for spennende og liker best når for eksempel heltene har vunnet, da kan jeg lese videre og slappe av”. En elev nevnte: “at en god bok er når den er interessant nok til å lese hele, for jeg leser ikke bøker ferdig siden de ofte er kjedelige”.

## **4.2 Den litterære samtalen**

Vi hadde på forhånd klargjort et grupperom for den litterære samtalen og elevene ble plassert rundt et langbord. Den dagen vi skulle ha aksjonen var fire elever borte av ulike årsaker og vi endte opp med 11 elever som deltok på aksjonen. Elevene blir hentet ut av klassen og går sammen med Cathrin til grupperommet hvor den litterære samtalen skal avholdes. Kristine har allerede plassert seg bak i rommet og når elevene kommer tar hun en presentasjon av seg selv. Elevene blir raskt opptatte av Cathrin, selv om noen ser på Kristine under samtalen. Elevene virker nysgjerrige og de har en samtale om at de er glade for å gjøre noe annet, enn å være i klasserommet. Elevene er opptatt av bildene og man kan høre de hviske lett mellom hverandre. Cathrin starter med en presentasjon av hva vi skal gjøre og samtalereglene for den litterære samtalen. Hun forteller at elevene skal lytte til hverandre, der de blir minnet på at de kan få inspirasjon til ideer fra hverandre og alltid være åpne for andres meninger. Det de forteller om skal være relevant for boken og samtalen, og vise til hva i boken de kommenterer og snakker om. De blir også minnet på å ha respekt for hverandre i samtalen. Kristine har under samtalen observasjonsskjemaet (vedlegg 3) med seg, slik at hun vet hvilke spørsmål som er forberedt og om Cathrin improviserer i samtalen.

Cathrin viser så i boken at det er et kart på de første sidene og deler ut et kart til hver av elevene. Alle elevene lytter til Cathrin og har fokus. De får utdelt kartet (vedlegg 1) og studerer det, noen snakker med sidemann, noen ser stille og utforsker alene kartet og noen starter en samtale om kartet med flere av medelevene. De nevner det de ser av stedsnavn, hvordan type båter som er på kartet og at de ser alle ut som seilbåter, de ser en hval. Noen kommer inn på at de ser lundefugl og at den er kjent som sjøpappegøye, og selve kartet ser brent og slitt ut i kantene som et sjørøverkart. Vi lar dem utforske kartet uten at vi stiller spørsmål først, for å se hva de selv finner ut og bruker av sine forkunnskaper. Man hører at noen leser opp navn og under seg sammen om hva alt forestiller. En elev leser et stedsnavn og trekker likhetstrekk til et stedsnavn i Finnmark (Nordvåg - Nordvågen, Skjærvøy-Jervøy) og man kan se at eleven søker bekræftelse hos Cathrin på dette, som nikker interessert. En annen elev kommenterer dette med: “jeg vet hvor Skjærvøy er, kanskje Jervøy også ser ut som Skjærvøy”. Cathrin noterer kommentarer fra elevene, som brukes til de første åpne spørsmålene de skal reflektere over. Cathrin tar ordet når samtalene om kartet har roet seg. Når vi skal se på forsiden av boken, er det spesielt smykket flere elever legger merke til. De nevner en bok som de har lest før, som handlet om en amulett. Når dette blir nevnt, kommer det fram at de fleste har lest den aktuelle boken. Samtalen går over til at de bruker sin forkunnskap fra en tidligere bok om hva de tenker denne boken handler om og Cathrin bruker elementene de snakker om til å stille åpne spørsmål. Deretter går spørsmålene over i å være modig, og hvordan elevene kan relatere til dette. Har de noen ganger opplevd å være modig eller motsatt å bli redd. Så stilles spørsmålet om de har søsken eller personer de er veldig glade i og vil beskytte. Tilknyttet å være modig svarte en elev: “når man gjør noe man egentlig ikke tørr”, videre hadde elevene mest å si når det handlet om å være redd. En elev svarte: “når jeg var liten var jeg mørkeredd” og her var flere elever enige og en annen elev svarte: “Jeg er redd om jeg må gå i skogen alene”. Elevene virket nå engasjerte og hadde en samtale om det å være mørkeredd og hvor de hadde vært mest mørkeredd. Etter å ha lest baksiden stilles spørsmål om hva de ville ha følt om de ble fanget og om noen de var glade i ble fanget. Når vi skulle gå i gang med å lese i boken, får alle ha kartet framfor seg, så de kan ha noe visuelt fra boken hele tiden. Spørsmål rundt kartet har vi planlagt til hvert kapittel (vedlegg 2). Eksempel på dette er: “Hvor på kartet tror de at Hvithodes øy er? Hvor er Jerneple? Hvilken reiserute kan skipet Polarlys velge?”.

## Kapittel 1 - Miki

Det første kapittelet i boken heter Miki og blir vi kjent med hovedkarakterene. Kapittelet ender med fortellingen om Hvithode. Spørsmålene vi har forberedt til dette kapitlet handler om Hvithode og fortellingen om han og hans øy (vedlegg 2). “Hvorfor tror dere Hvithode kun tar barn”, “Hvorfor kan ikke voksne jobbe i gruven”, “Hva er i gruven”, “Hvordan er det å jobbe for at noen andre skal bli rik”, “Kunne dette skjedd i virkeligheten”. Lesingen av første kapittel starter og noen av elevene viser i starten noe usikkerhet, men opplever at de raskt blir trygg, ved at de blir roligere i kroppen og blikket blir mer konsentrert mot kartet eller ved at de ser på Cathrin som leser. Nevner Cathrin stedsnavn i lesingen er alle veldig opptatt med å finne det på kartet og medelever hjelper hverandre, virker som om dette og skaper et felleskap under samtalen. Elevene gir hverandre bekræftende blikk om at alle har funnet stedet, eller peker stille for å hjelpe en medelev. Noen bruker pekefingeren til å gjette reisen videre og viser uten lyd til sidemann hva de tenker. Spesielt når det blir nevnt at ingen vet hvor hvithode holder til, så bruker flere av elevene kartet under lesing og peker der de tror dette stedet er. Slik at når vi skal ha samtale etterpå om hva vi har lest og hva de tror kommer, så blir det kartet og hvor hvithode holder til en naturlig start på samtalen. Man hørte at flere hadde tenkt og fundert på dette under lesing, de ble engasjert og bygget videre på hva de andre trodde om hvor Hvithode bodde. De var nysgjerrige på om de stedene de foreslo kunne være bostedet til Hvithode. Så før spørsmålet om hvor Hvithode holder til kommer, har de allerede svart på det. På spørsmålet om hvorfor de bruker barn og ikke voksne nede i gruven, får vi et svar på at barn er kan være mindre enn voksne. Et annet svar som kommer, er at barn kan være flinkere å høre etter enn voksne. Å siste kommentaren er at barn har enda ikke lært seg alt som man burde være redde for eller forsiktige med, og kan derfor lures til å gjøre mer enn voksne. De støtter hverandre opp på kommentarene. Noen som sitter vedsiden av hverandre i gruppen tenker at det hadde de ikke orket, og de hadde sloss og forsvart seg, til og med kanskje tatt diamantene selv. Mens andre sa at de hadde nok ikke turt å gjøre noe. Når vi spør om de tror dette kunne skjedd i virkeligheten svarer de fleste nei. En elev svarer at den trur dette kunne skjedd i virkeligheten, fordi den har lest artikler på internett om barnearbeid og at barn blir utnyttet til å gjøre farlige jobber i U-land. De andre elevene blir litt stille, før det kommer fra flere at det hadde de ikke tenkt på. En elev kommenterer: “kanskje akkurat med å sende barn til å grave ut diamanter faktisk skjer i dag en plass i verden”. Cathrin stopper oppe mellom hvert spørsmål og lar samtalene og forslagene komme fra elevene, noterer kort og bruker noen av deres svar til spørsmål underveis.

## **Kapittel 2 – Jerneplet**

Etter å ha lest kapittel 2, Jerneplet, prøvde vi å få elevene til å kjenne på historien med å spørre om hva de ville gjort om de var Siri eller Miki. Samt den følelsen av å ville redde noen eller redde seg selv. Cathrin letter litt på spørsmålene med å avslutte om Hvalhøner og om de finnes i virkeligheten. Alle ser for seg at de er Siri og skal være helt, der de ser for seg hvordan de skulle reddet Miki. Noen av de med småsøsken blir særlig engasjert når de ser for seg at det hadde vært deres lillesøster eller lillebror som var tatt. Da går samtalen over i alt dem skulle gjort og plutselig hadde noen av dem hatt superkrefter å skulle både kverka Hvithode og reddet alle barna. En elev sier: “Jeg skulle gjort alt for å ta han Hvithode, han skulle fått kjenne på sin egen medisin om han hadde tatt min lillebror. Jeg skulle kastet han i gruva selv”. Noen flirer og følger med på de som forteller hvordan de ville selv håndtert situasjonen, så stemningen i rommet var positivt og støttende under delingen av disse fantasiene. På spørsmålet om Hvalhøna kan finnes i virkeligheten, er det delte meninger. Noen mener at den finnes, på bakgrunn av at lundefuglen de har sett på kartet finnes, den bare kalles for sjøpappegøye. Så kanskje Hvalhøna egentlig heter noe annet i virkeligheten. Mens andre mente at det finnes ingen høne med tenner som spiser stein, det kunne ikke gå i virkeligheten.

## **Kapittel 3 – Skarven som kom tilbake**

Når Cathrin hadde lest ferdig kapittel 3, så spør hun elevene om hvorfor de tror at ikke de voksne var villig til å hjelpe Siri og faren. De første svarene vi får, kommer kjapt, da sier flere elever at dem er feig. En elev sier: “Skal ikke voksne passe på barn, så da er det rart at dem ikke vil hjelpe”. I alle fall når et barn tenker at hun tørr å redde sin lillesøster, å ikke dem som er voksne. Så kommer det fra en elev at: “kanskje dem bare er lat, dem ork ikke å dra etter, for det er for langt og for tungt”. Flere svarer da at de voksne på kaia nok er redd, men noen er uenig og mener de voksne burde hjelpe. På spørsmålet om hva de selv ville gjort, og tar de opp tråden fra samtalen etter forrige kapittel og sier at de tenker fortsatt samme som da. Ingen av elevene nevner at de ser for seg å være Miki, kun å klare å redde henne.

## **Kapittel 4 – Polarstjernen**

Etter kapittel 4, Polarstjerne, så kommer vi inn på følelsen av at matrosene var redd Hvithode og ingen ville ha noe med Siri å gjøre på båten hun mønstret på. Denne følelsen av å ikke være ønsket snakket vi om, og hva de selv ville følt om de var i den situasjonen og kanskje bare hadde en venn på en fremmed plass. Her nevnte en elev det å komme i en ny klasse, det kunne føles ubehagelig om man ikke kjente noen. Cathrin prøver å få elevene med tilbake i

fortellingen med å spørre hvorfor elevene tror det kunne bety ulykke å jakte på Hval i Blåvik, slik at det kanskje kunne være en del av historien og fortiden. Da er de enig at matrosene er redde, og samtalen sirkler seg tilbake til de voksne på kaia og at de var nok redde også. Eleven som syntes det var rart i forrige kapittel at de voksne ikke hjalp, sier nå: “Jeg synes også at det er rart at voksne kan være mer redd enn et barn, skal ikke voksne være tøffe og passe på?”. Når vi skal snakke om Siri og hva hun måtte ha følt på båten, når ingen ville ha noe med henne å gjøre. De fleste var ganske stille etter dette spørsmålet, elevene ga korte svar slik som: “vet ikke” og “kanskje kjedelig”, de ga heller ikke respons til hverandre på de svarene. Når Cathrin spør om hva de hadde syntes om det var slik for dem å komme på skolen, svarer en elev at da hadde man ikke hatt det bra. De var enige om at sånn ville de ikke ha det, og syntes det ikke var helt greit. Helt i begynnelsen av kapittelet blir det nevnt at hvaler får ligge i fred i Blåvik, for det betyr ulykke å jakte på dem. Først får jeg bare svar på at det vet de ikke hvorfor det er sånn. En elev sier etter en stund at: “kanskje det handler om religion”, og dette svaret resulterte i flere svar. En annen elev svarer at det kan være at de har slik som den samiske troen, at man skal behandle dyr og natur med respekt, at kanskje hval er hellig i Blåvik. En elev som har sittet helt stille etter siste kapittel, sier at kanskje sist dem jaktet på hva hval så kom Hvithode og tok masse barn, og når de sluttet med å jakte så sluttet Hvithode å komme nært Blåvik. At det skjer dårlige ting om de jakter på hval. Flere sir seg enig, at det må være noe Hvithode har gjort.

### **Etter lesing**

Etter vi var ferdig å lese, skulle vi prate om hva som gjorde boken spennende. Elevene syntes det var artig å kunne vite hva Siri måtte gjennomgå for å klare å redde Miki. De ser at historien er fortalt av Siri, og noen syntes det hadde vært spennende og hørt Miki sin historie også, og lurte på om den kanskje kom lenger inn i boken. Når jeg spør om hvilken tid handlingen i boken skjer, svarer en at det må være gamledager. De alle er enige på det, at dette må være lenge siden. En elev påpeker: “Det virket jo ikke som det var farger eller at de hadde strøm, så det må være veldig lenge siden”. Etter samtalen vi har hatt, er de usikker og uenig på om dette er bygget på virkelighet eller fantasi. Dette var på bakgrunn av at å sende barn ned i gruve kunne ha skjedd, men finnes virkelig en hvalhøne. Svar på hva de tror blir å skje videre i historien, sier en elev: “Siri blir å klare å redde lillesøsteren” og begrunner dette med: “for at det er sånt som skjer i bøker, helten vinner og det blir en lykkelig slutt”. De andre elevene bekrefter dette, det er alltid en lykkelig slutt. En elev er helt enig og sier: “selvfølgelig går det bra, det gjør det jo i alle bøker vi har lest. Er jo sånn man lager bøker, det vet vi jo”.

Forskjellen på bøkene er hvor spennende den er før helten vinner. Elevene ble spurt om hvordan det var å ha en slik samtale. De fleste svarte at det var en fin opplevelse. En elev svarte at den heller ville være i klasserommet, siden det den dagen virket som om de andre skulle gjøre noe morsommere. En elev svarte at: “det var godt å ikke være hele klassen” og de andre bekreftet dette med at det var fint å være en mindre gruppe. Til slutt var det en elev som spurte om vi kunne lese videre og ville heller bli igjen for å jobbe videre med boken, da heiv flere seg på og ville å bli. Men det kunne de ikke og vi anbefalte dem å låne boken på biblioteket. To av elevene virker mot slutten noe ukonsentrert og ikke helt med i samtalen, de ser i taket og virker ikke for interessert i hva medelever har å dele eller å dele noe selv. De sitter også vedsiden av hverandre, der den ene pirker i den andre, stirrer og fniser. Den som blir pirket på, har vært aktiv i starten av samtalen og vist interesse for boken.

### **4.3 Presentasjon av funn fra intervju etter aksjon**

Vi brukte samme framgangsmåte når vi skulle intervju elevene etter aksjonen, som før aksjonen. Det var fravær i gruppen den dagen vi hadde aksjonen og det ble 11 elever som deltok på den litterære samtalen og det er disse vi valgte å intervju etter aksjonen. Av den grunn at de som var syke ikke hadde vært med på den litterære samtalen og det var dermed ikke hensiktsmessig å intervju dem. I dette intervjuet ble elevene fortalt at tema for samtalen var det samme, men at det nå også ville stilles noen spørsmål om samtalen vi hadde hatt.

#### **4.3.1 *Ishavspirater* (2017) og samtale om bøker**

Cathrin stilte spørsmål til elevene om den skjønnlitterære teksten og det var noe ulike svar på hva de syntes om boken *Ishavspirater* (Nilsson, 2017) og om de ville lest videre i boken selv. De fleste likte historien og forestilte seg hvor spennende denne historien kunne bli, de likte at det var et mysterium og samtidig kunne man løse saken og følge en helt. Tre elever syntes boken ble litt for barnslig, og en elev svarte: “synes boken var barnslig, men jeg likte å være med på samtalen” og en annen elev svarte: “Jeg holder på å lese boken, men har bare kommet til kapittel seks”. En elev sa dette om boken: “Jeg hadde nok ikke lånt boken selv på biblioteket, men der er jo artig å se hvor lik bøker kan være og hvor mye man kan kjenne igjen fra andre bøker man har lest”. Elevene sier man blir mer kjent med medelever, de lærer av hverandre og kan fantasere om hva som kommer videre i boken. Vi spurte også om de hadde vært med på en litterær samtale tidligere og over halvparten svarte at å arbeide på

denne måten med en bok, hadde de ikke vært med på før. Få svarte at de kanskje hadde gjort dette før, men var usikker. En elev nevnte at bare å ha fokus på lesing, med samtaler i form av intervju og samtale om litteratur, har gitt eleven mer lyst til å lese hjemme og den eleven har blitt mer bevist på hva den vi lese og deretter leser mer hver dag. Flere elever sa og at de nå ser fremst i boken for å se om det finnes et kart, så de kan se hvor fortellingen blir å foregå. Dette var noe de ikke hadde tenkt så mye over før de fikk utdelt kart fra boken *Ishavspirater* (Nilsson, 2017) og fikk se hvordan man kunne benytte kartet i lesingen. En elev reflekterte også over at man kunne lage egne kart, selv om boken man leste ikke hadde dette. Eleven hadde denne ideen: “kanskje om jeg lage selv kart til andre bøker, kunne jeg lagt mine egne bilder av hvordan jeg tror ting ser ut”.

### **4.3.2 Videre arbeid med litteratur**

Elevene fikk spørsmål om deres tanker om den litterære samtalen, og på hvilken måte de tenkte at man kunne skape eller tilegne seg leselyst i møte med skjønnlitteratur. Alle elevene likte å få jobbe med litteratur i en mindre gruppe, de kunne tenkt samme metode med andre bøker. De likte å høre på andre sine ideer og fantasier om hva som kommer i boken og blir kjent med historien sammen. En elev fortalte: “Jeg likte å fortelle uten å tenke over om jeg sa noe feil og at det var mindre skummelt når man ikke var altfor mange” og en annen elev svarte: “jeg likte å høre på de andre”. Når elevene kom med forskjellige ideer ut fra et bilde i boken, fikk de se hvor mange ulike muligheter som kom fram fra sine medelever og dermed lærte noe av hverandre. En elev hadde forslag til at de kunne fortsette å lese boken videre selv og så kunne vi samles å snakke om hva de hadde lest, hva de tror som kommer og se på bildene. Slik at dette ble en del av skolehverdagen, og når boken var ferdig så kunne vi finne en ny bok. Nå hadde vi ikke muligheten til å gjøre dette, da forskningen var over og Cathrin skulle ikke være så mye i klassen framover. Men anbefalte at den eleven kunne låne boken selv på biblioteket. Det skulle eleven vurdere, men ville helst at vi fortsatt med en litterær samtale. En elev kunne tenkt seg at gruppesammensetningen var basert på hva de enkelte elevene likte av sjanger, slik at bok ble valgt på bakgrunn av dette og elevene. Eleven sa blant annet: “Vi skulle hatt sånne lesegrupper, etter hvilke bøker vi liker”. Eleven forklarte grundig, at år skolen fikk en ny bok innenfor deres sjanger, var denne reservert til den gitte gruppen og de var de første som fikk lest den. Slik at det kanskje kunne skapt mer engasjement som gruppe med å bruke deres egne interesser, samt da deres egne erfaring fra tidligere bøker. Eleven sa inspirasjon til denne ideen kom fra: “Jeg likte å jobbe sånn som vi gjorde med en bok. Også liker jeg å snakke med andre i klassen som jeg vet liker samme sjanger som meg,

om bøker og hva de anbefaler. Så hvorfor ikke lage en gruppe av det”. Vi hadde ikke mulighet å sette i gang et så stort prosjekt, men sa at dette skulle vi videreformidle til lærerne til denne klassen. Vi sa også at denne ideen var bra og vi ville ta den med oss til når vi skal ut i arbeidslivet til høsten, for å se hvordan sjangerbaserte grupper kan fungere i praksis.

### **4.3.3 Biblioteket**

Elevene fikk spørsmål om hva som motiverte dem til å finne bok på biblioteket og hvilke strategier de benyttet i dette arbeidet, samt om noe var endret siden sist. En faktor som ble nevnt av flere elever, var at de kunne tenkt seg at tiden på biblioteket kunne bli brukt sammen med en lærer som veiledet dem, samt kanskje hadde korte lesestunder og korte litterære samtaler på biblioteket. En elev trakk fram den litterære samtalen på denne måten: “Jeg synes sånn du gjorde var bra, så jeg skulle ønske vi hadde tid til at læreren kunne gjort sånn med bøker vi ikke kjente til, når vi var på biblioteket”. De tenkte selv at på denne måten kunne fått inspirasjon til nye bøker fra hverandre og kanskje lest bøker de selv ikke trodde de likte. De fortalte at tiden på biblioteket som regel nå var med en assistent som ikke kjenner helt til biblioteket, sjangre eller hva elevene liker, så de må selv lete etter bøker og spørre hverandre. En elev svarte også at de føler lærerne stresser på biblioteket, at eleven må være rask og da ender med å bare ta en bok. Da kan det ofte hende at eleven ikke orker å lese boken eller bare later som om han/hun leser. Flere elever forteller flere ganger om at det er elevene som hjelper hverandre, for de kjenner hverandre. En elev planla bibliotek tiden slik: “Når noen andre i klassen snakker om en bra bok de leser og hvorfor den er bra, så bruker jeg å vente med å låne bok til de skal å levere. Så slipper jeg å lete etter bøker å lese, da vet jeg at den boken er bra og er ledig”.



## 5 Drøfting

*På hvilken måte kan litterær samtale og samtaler om litteratur bidra til leselyst for elever på 6. trinn?*

Vi har i denne oppgaven hatt som utgangspunkt å besvare på hvilken måte en litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra til å skape leselyst for elever på 6. trinn. Vi har gjennomført dette, med et aksjonslæringsprosjekt, og benyttet den litterære samtalen, intervju og observasjon som metode. Resultatene vi presenterer viser til flere punkter til hvorfor en litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra til leselyst og dette er noe vi vil drøfte opp mot teorien vi har presentert. Vi valgte en bok ut ifra våre interesser til den litterære samtalen, boken het *Ishavspirater* (2017). Vår vurdering var at dette er en bok alle på 6. trinn kunne lese og forstå (Henning og Eriksen, 2021). Vi hadde også et eget engasjement og var godt kjent med historien. Selv om vi på forhånd har valgt en bok på bakgrunn av egne tanker om boken, har vi i hele prosessen vært bevisst på at det alltid er noen som ikke vil like boken, og dette tenker vi ville forekommet uansett valg av bok. Hovedpoenget vil heller ikke være om *Ishavspirater* (2017) skaper leselyst, men på hvilken måte metoder som, litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra til leselyst. Vi vil starte drøftingen med å redegjøre for begrepet leselyst opp mot resultatene, og gi en forklaring på hvilke måter vi kan vurdere elevenes leselyst og vise til ulike punkter fra aksjonslæringen som vi mener kan ha bidratt til økt leselyst. Videre skal vi redegjøre for den litterære samtalen, der vi starter med boken *Ishavspirater* (2017), beveger oss over på samtale reglene og gir en forklaring på Wicklund (2018, s. 73) sine fire faser opp mot vår litterære samtale. Vi avslutter med å reflektere over et sosiokulturelt syn på læring, samt tilpasset opplæring. I det siste kapitlet drøfter vi på hvilke måter samtaler om litteratur kan bidra til leselyst, og ser det opp mot hvordan vi selv kan arbeide med litteratur som nyutdannete lærere for å bidra til økt leselyst.

### 5.1 Leselyst

Vi har i aksjonslæringen valgt å benytte oss av begrepet leselyst, et begrep vi valgte for at det er enkelt og forstå. Vi hadde også tanker om at elever på 6. trinn ville kunne forstå begrepet, ved at de allerede har forbindelser til begrepet lyst og lesing. Vi valgte å definere leselyst ved at det omhandler at leseren har en positiv holdning til lesing og leser av frivillighet.

Leseprosessen kjennetegnes av at det er en lyst, motivasjon, interesse og et engasjement, og at leseprosessen blir drevet av å fornye slike opplevelser. Det er altså flere viktige begreper, som både handler om leserens holdninger til lesing og hva som kjennetegner leseprosessen. For at vi skulle kunne måle denne leselysten valgte vi å ta med motivasjonsbegrepet, og Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 11) beskriver observasjon av motivasjon på denne måten: “Motivasjon kan ikke observeres direkte. Det er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner”. Vi ønsket derfor å få fram elevenes følelser og opplevelse tilknyttet begrepet leselyst, samt få fram deres følelser og opplevelser i lesing av skjønnlitteratur og samtale om litteratur. Elevene uttrykket i intervjuene at leselyst er å ha lyst til å lese og at man liker å lese. Flere av elevene delte opp ordet leselyst og benyttet seg av *lyst*, som vi også hadde en antakelse om at de hadde en begrepsforståelse for. Videre kommenterte en elev: “det er når jeg ikke klarer å legge fra meg en bok”. Dette tolker vi ved at leselyst for eleven er at eleven har så lyst til å lese boken, at de har utfordringer med å slutte å lese. Dette kan å sees opp mot indre motivasjon som omhandler at eleven vil lese uten noen form for belønning, lesingen i seg selv fungerer som en belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 141-149). Når eleven gir en beskrivelse over å ikke klare å legge fra seg boken, viser også eleven til en utholdenhet i leseprosessen (Roe, 2020, s. 108). En annen elev fortalte: “leselyst er når man virkelig har lyst til å lese en bok”, dette sitatet og det forrige viser begge til et engasjement i leseprosessen. “Engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser” (Roe, 2020 s.108). Når elevene beskrev leselyst og deres forståelse, så viste de til at det også handler om å ha et engasjement i lesingen. Når de ga en beskrivelse av leselyst for dem, forstås det som å ikke klare å stoppe eller virkelig har lyst til å lese, får man en antakelse om at lesingen gir elevene noe, som en opplevelse. Videre viser resultatene til at elevene trekker forbindelser om leselyst til både sjanger eller å lese noe innenfor eget interessefelt og en elev kommenterte: “Om det er en sjanger jeg liker, så har jeg lyst til å lese boken”. Sjanger bidrar for eleven til leselyst, og det at eleven nevner sjanger viser samtidig til at sjangeren er noe som bidrar til leselyst for eleven. Dette er relevant for å besvare problemstillingen for det viser at å lese innenfor eget interessefelt kan bidra til leselyst. Vår egen definisjon trekker også fram at en interesse i leseprosessen, bidrar til leselyst.

Cathrin spør i intervjuene om motivasjonsbegrepet, for å få fram elevenes opplevelse tilknyttet lesing og leselyst (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Resultatene viser til at elevene går inn på andre personer rundt dem som er viktig for å motivere dem. Gjennom samspill med

andre kan de bli oppmuntret, eller anbefalt noe av en person de har tillit til. Den litterære samtalen blir gjennomført i samspill med andre og relasjonene i samtalen får av den grunn betydning for hva elevene sitter igjen med (Moen, 2011, s. 133). Elevene fortalte i intervjuene at andre personer har stor betydning for deres lyst og motivasjon, og der en elev svarte: “Det er når noen sier til meg at jeg har gjort noe bra i gruppearbeidet, da blir jeg stolt og vil jeg gjøre mer”. Eleven viser til at for at eleven skal oppleve lyst og motivasjon, er det sentralt at andre anerkjenner arbeidet og at dette kan bidra til at eleven vil bidra mer i gruppearbeidet. Tenker man på dette opp mot en litterær samtale, så kan elevene blant annet bli anerkjent ved at noen viser interesse til noe de deler av ideer eller erfaringer, også at andre velger en bok man for eksempel anbefalte. Det vil altså være flere måter å anerkjenne elevene på og at dette kan bidra til at noen elever opplever økt leselyst og motivasjon. Vi skrev innledningsvis at vi hadde et engasjement og god kjennskap til boken. Cathrin klarte i den litterære samtalen å bygge på elevenes synspunkter og ideer, der tanken var å motivere dem til å delta aktivt i samtalen. Når læreren kjenner boken godt, vil man å ha større forutsetninger for å trekke inn elevene. Blant annet ved at Cathrin kunne bygge videre på svarene til elevene, sitter de igjen med at lærer verdsetter deres mening og har et ønske om å forstå hvorfor de tenker slik. En mangel på et slik engasjement fra lærer vil muligens bidra til at elevene opplever den litterære samtalen annerledes, at læreren ikke klarer å skape en interesse i lesingen. Roe (2020, s.108) mener at: “engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser”. Vi kan se dette i lys av oss selv som lærere også hvordan vi kunne motivert elevene, vi likte boken selv og kunne bidra med en interesse og engasjement for boken, samt god kjennskap til historien. Selv om ikke alle elevene ønsket å lese boken videre, kunne vi observere at de fleste satt igjen med en interesse for å utforske nye bøker og noen elever fikk økt leselysten sin. De fikk også bli kjent med elementer i boken de kjente igjen fra andre bøker, og gjennom samtalen fikk de ideer fra de andre elevene til hva som kunne komme framover i boken. De som likte boken, kunne lese den videre selv. De hadde også fått forslag til andre bøker med lik tematikk, på bakgrunn av den litterære samtalen, fra de andre elevene som trakk fram lignende bøker under samtalen. Med dette kunne man se verdien i å spille på hverandre og la seg inspirere til nye ideer, fra andres kjennskaper til bøker som man selv ikke har lest. De fikk muligheten å se hvordan medelevene sine kunnskaper om litteratur kunne bidra til deres egen leselyst, og hva de selv kunne bidra med i samtaler om litteratur og en opplevelse av at deres bidrag hadde betydning for andre. Bokserier ble nevnt som noe flere spesielt hadde hjemme. Det som var positivt med bokserier, var at etter den første boken viste de allerede om de likte hovedkarakteren, og da

om de ville lese resten av bøkene. Elevene fortalte også tilknyttet bokserier at de kjente historien og det var enklere å lese, som kan tenkes at de får leselyst ved at de har en forforståelse og slipper å bruke energi på å sette seg inn i en ny litterær tekst. John A. Appleyard (1991) henvist i Ulland og Håland (2021, s.137) viser til sin skisse av leseutvikling innenfor fem ulike utviklingsfaser, fasen vi har brukt er *leseren som heltinne eller helt*. Spenningslitteratur og bokserier blir trukket fram som typisk for denne delen. De fleste elevene likte godt serielitteratur og sier i intervju at da trenger de bare forholde seg til nye handlinger og dilemma i bøkene, men de kjenner allerede hovedkarakterene. Hva som ble sett på som spenning for eleven var individuelt, men de var samstemte på at et dilemma skulle løses. Men i grad av hva, hvordan og hvorfor svarte de forskjellig. Opp mot den litterære samtalen, vil det derfor være sentralt at læreren kan gi elevene denne kunnskapen og forståelsen. En ide om man skulle gjennomført en litterær samtale på nytt, kunne man funnet en bok som er den første i en bokserie med spenningstematikk. Slik at elevene har muligheten til å lese videre i en bokserie, om de fikk leselyst av den første boken. Tanken er at tematikken har fengst dem, eller karakterene i boken, og at de likte universet som blir presentert.

Elevene i aksjonslæringen benytter iPad i undervisningen og vi ønsket å utforske deres tanker om å lese digitalt eller med en fysisk bok, og om dette kunne ha betydning for deres leselyst. Det var en elev som likte best å lese digitale bøker online, da denne eleven følte at da var det lettere å finne noe innenfor sin sjanger og tema eleven likte. Tilknyttet dette kan man å vurdere om denne eleven mangler strategier for å finne bok på biblioteket, at de ikke har kunnskap om hvor de finner innenfor deres interessefelt. En elev forteller: "Når jeg har lest en bok online, kommer det automatisk på den nettsiden en anbefaling til hva jeg kan lese videre. Dette passer bra for meg, for om jeg likte boken jeg hadde lest, kan jeg bare trykke på den anbefalte boken og lese videre på noe som jeg kan like". Det kan tenkes at det er enklere å finne bøker online, om man får opp slike forslag og bøkene er lettere tilgjengelig med et tastetrykk. Resten av elevene svarte at de foretrakk fysiske bøker. De syns fysiske bøker er lettere å vurdere om de skal låne den på biblioteket eller lese den, siden de allerede har opparbeidet seg en strategi på hvordan de vurderer fysiske bøker. Spesielt ble det trukket fram at de så på skriften i boken, størrelsen, mengden, tematikk, sjanger og hvor lang boken var. Elevene brukte beskrivelser som spenning og mer koselig når de skulle forklare hvorfor de likte fysiske bøker best. Det kan tenkes at de hadde mer erfaring og kjennskap til fysiske bøker enn det digitale, som gjorde at de hadde strategier rundt å låne bøker, etter hva de likte

å ha med eller ikke i en bok. Disse elevene gjorde mange flere vurderinger av bøkene før de lånte dem, enn eleven som bare trykte på neste anbefalte bok. Stokke og Tønnessen (2022 s. 28) viser til at leseferdighetene til elevene har noe å si for om de kan mestre å lese en bok, men om tematikken i boken er engasjerende nok, kan elevene lese bøker på et høyere nivå enn vanlig. Denne vurderingen av bøker og om det passer lesenivået til elevene, kan vi kjenne igjen på rutine som de nevner de har på biblioteket. Men det kan også tenkes at den eleven som leser online behersker lesenivåer høyere enn forventet, siden eleven kun belager seg på motivasjon av tematikk, sjangre og bøker den liker. Når eleven leser online, velger som nevnt eleven selv bok og lærer er ikke med på å veilede eleven. Eleven kan finne leselyst av å få gjøre egne valg, det kan tenkes at en veiledning av lærer i verste fall kunne begrenset leselysten til eleven istedenfor bidratt til leselyst. Bøker de hadde tilgjengelige på appene på iPaden ble nevnt som barnslige av noen og flere nevnte utvalget som snevert. Det positive var at de slapp å holde iPaden, og den hadde automatisk bokmerke. Her kan det også hende elevene mangler strategier og erfaringer for hvordan de kan finne bøker online for å matche deres ferdigheter og interesser, de får ikke benyttet det de allerede gjør i møte med fysiske bøker og trenger andre strategier.

Elevene i dette forskningsprosjektet benyttes skolebiblioteket jevnlig, men en elev i intervjuet nevnte også folkebiblioteket som en motivasjon for å finne og lese bok. Det kan tenkes at en miljøforandring i litterær sammenheng kan bidra til å motivere elevene på en annen måte. Skolebiblioteket kan føles som en vanlig del av skolehverdagen, men å dra på folkebiblioteket kan være spennende, nytt og noe man ikke gjør så ofte. Folkebiblioteket kan på en måte sees opp mot ytre motivasjon, at folkebiblioteket kan fungere som en form for belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 141-149). Samtidig kan eleven på biblioteket finne til aktiviteter som bidrar til den indre motivasjonen, og at det er flere faktorer med folkebiblioteket som bidrar til den indre motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 141-149). Her er det å viktig å trekke inn de ansatte som arbeider på folkebiblioteket, at de kan være en faktor for motivasjon og leselyst. Vi ser viktigheten av å ha en voksen med kompetanse innenfor litteratur tilgjengelig for elevene, og sammenhengen mellom kompetansen til de voksne og elevene kan kanskje bidra til at elever finner bøker de ønsker å lese. Kompetansen som finnes på folkebiblioteket vil kunne bidra til mye, vi ser verdien i det de kan formidle til elevene. Samt til oss også, slik at vi kan tilegne oss større kunnskap om litteratur og litteraturformidling fra å dra på folkebiblioteket, der vi observerer og samarbeider med bibliotekarene. Vi har selv kommet fram til at måten lærer formidler litteratur kan være viktigere enn om de får velge digital eller

fysisk bok, da elevene nevner selv at de vil ha en lærer med kompetanse til å hjelpe dem, samt bruke bibliotekarer på folkebiblioteket til å bidra til motivasjon til lesing og lese lyst. Vi har sett at barn er tilpasningsdyktige, ved at de løste problemet med manglende kompetanse med å støtte seg på hverandre. Dette ser vi på som positivt i lys av motivasjon og lese lyst, da de kan bidra til å motivere hverandre på en helt annen måte enn vi som voksenpersoner. Det ligger noe positivt å bli anbefalt bøker av en du stoler på i litterære sammenheng, der man også er på samme alder og vet at den andre likte boken og at de har kunnskap om hva man selv interesserer seg for. Vi tenker at faktorer som å ha en med kompetanse om litteratur, samt verdien i å støtte seg på hverandre kan bidra til at lesing blir et mål i seg selv, og da bidrar til lese lyst (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 141-149).

I intervjuet fikk elevene spørsmål om litterære samtaler og det er interessant at elevene svarer at de selv tror at de ikke har vært med på en litterær samtale tidligere, eller er usikker på om de har deltatt. Det kan oppfattes som om de ikke har en begrepsforståelse for hva en litterær samtale er eller hva det innebærer å ha samtaler om litteratur. Vi kan ikke si for sikkert at de ikke har deltatt i en litterær samtale, men de har iallfall ikke oppfattet at de har det. Ottesen & Tysvær (2017) fremmer i sin artikkel den litterære samtalen, men viser til at lærerne i undersøkelsen ikke opplever at de har kompetanse til å snakke om skjønnlitteratur, men heller velger fagtekster for å knytte undervisningsopplegget opp mot læreplanen. Det kan tenkes at flere lærere sitter med samme erfaring, de mangler kompetanse til å avholde litterære samtaler. Når vi ser på kompetanse til lærer kommer vi inn på kommentarene fra elevene i intervjuene, at de har bibliotektiden med assistent og ikke lærer, som vi mener er svært interessant. De sier ikke at assistenten som vanligvis har de på biblioteket, ikke har kompetanse, men det kan tenkes i og med at de heller velger å støtte seg på hverandre med valg av bøker de skal låne. Det kan også hende de lener seg på hverandre, på grunn av en god relasjon og setter hverandres mening høyt. En assistent uten utdanning innenfor litteratur vil, muligens ikke ha de samme forutsetningene til å veilede eller å ha samtaler om litteratur med elevene, som en lærer med utdanningen innen litteraturdidaktikk. Litteraturdidaktikk handler som nevnt om hva, hvordan og hvorfor (Skraftun og Michelsen, 2017, s. 13). En lærer med kompetanse får av den grunn stor betydning for elevenes læring, også på biblioteket som er en god arena for å kunne bidra til lese lyst for elevene, ved at man kan hjelpe de til å ta del i skjønnlitteratur. En med kompetanse innen litteraturdidaktikk vil kanskje ha større forutsetninger for å kunne ha uplanlagte samtaler og veilede elevene i møte med litteratur, enn en uten kompetanse. Vi har gjennom studiet fått en bredere kompetanse og føler oss trygge på

bruken av den litterære samtalen, hadde vi vært sammen med elever på biblioteket ville vi kunne avholdt flere korte samtaler. Som kan bidra til å gi elevene interesse for en gitt bok og da leselyst i å ta del eller i å fullføre en bok, eller bare i å presentere bøker for elever. Har man samtaler med elevene, vil både lærer og medelever kunne fungere som en veileder for elevene, der lærer modellerer hvordan man kan ta del i og ha samtale om tekster (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 70). Pressley og Afflerbachs (1995) “gode lesere har et helt repertoar av tenkemåter og strategier som de bruker før, under og etter lesing” (Pressley og Afflerbachs, 1995, henvist i Andreassen, 2021, s. 74). Vi tenker at gjennom samtaler om litteratur vil vi kunne bidra til at elevene tilegner seg gode strategier og tenkemåter i møte med litteratur, og at dette kan bidra til økt leselyst for elevene.

I intervjuene så svarer flere elever at de likte å arbeide på denne måten med en litterær samtale, som det å snakke med hverandre og dele en felles opplevelse. Bandura (2017) viser til begrepet mestringsforventning, når elevene leser en bok sammen med lærer vil de kunne få større forutsetninger for å ta del i historien, lærerne og elevene kan hjelpe hverandre. Når læreren i den litterære samtalen kan bygge samtalen på elevenes følelser og motivasjon, vil det som Bandura (2017) være avgjørende for hvordan situasjonen oppfattes (Bandura, 2017, henvist i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 118). Dette vil kunne påvirke innsatsen og utholdenheten. Med god kjennskap til boken, kunne Cathrin føre den litterære samtalen mer retta mot elevene, det kan tenkes at når hun gjennom bruken av kartet fikk opp motivasjonen til elevene og da også ga elevene lyst til å lese boken. Elevene fikk ved gjennomgangen av de første kapitlene en god forståelse for handlingen av historien, som kan påvirke innsatsen og utholdenheten deres om de skulle lest boken videre selv. Det kan å tenkes at det ga de større forutsetninger for å dele under samtalen, og av den grunn viste elevene interesse og nysgjerrighet for å delta i den litterære samtalen. Elevene likte også å dele en felles opplevelse og kanskje tok del i en handling de selv ikke ville valgt. Når elever blir presentert for en bok på en slik måte, vil de kunne like bøker de selv ikke viste de likte. Dette er erfaringer vi selv også har med den litterære samtalen, bøker vi har manglet motivasjon for å fullføre, har vist seg å være noen av de beste bøkene vi har lest. En følelse av leselyst vi selv har erfart, var en motivasjon for at vi skulle finne ut om hvordan vi kunne videreføre leselyst til elevene. Vi har selv fått leselyst av litterære samtaler, det kan være flere faktorer som har påvirket til dette, som undervisningsopplegget, medelever og lærer. Samtidig har den litterære samtalen og det og ha en samtale om bøker påvirket positivt for vår videre lesing av bøker og vår interesse i skjønnlitteratur.

## 5.2 Litterær samtale

Vi valgte boken *Ishavspirater* (2017) på bakgrunn av at vi selv likte boken og siden den var anbefalt for aldersgruppen åtte til tolv år. Boken ligger under sjangeren fantasy og sjangeren var også et bevist valg for oss. Vi ville at elevene skulle få lov å leke med ideer om fiksjon og fakta. Cathrin var i lesingen innom flere temaer som var alvorlig og lekne, slik som barnearbeid, men også om fuglen hvalhøne kan finnes i virkeligheten. John A. Appleyard (1991) henviser i Ulland og Håland (2021, s.137) viser til skisse av sine fem ulike lese utviklingsfaser, der vi mente vi var innenfor den andre fasen *leseren som heltinne eller helt*, som passer for barn i seks til tolvårs alderen. Deler av denne fasen passer beskrivelsen av boken *Ishavspirater* (2017) som vi har valgt, samt aldersgruppen på elevene vi har under aksjonen, som er elleve til tolv år. Det som kjennetegner denne delen av utviklingsfasen, er at elevene liker å lese om en helt eller heltinne som skal bekjempe en skurk, den gode mot det onde. I boken vi har valgt ut, er Siri framstilt som heltinnen og skal redde lillesøsteren Miki fra den onde Hvithode. "I disse bøkene er handlingen sentral, og selv om tekstene kjennetegnes ved at det er et problem eller fare som må overvinnes, så trenger likevel denne lesergruppen en trygghet i at historiene ender bra til slutt" (Ulland & Håland, 2021, s.137). Dette sitatet passer bra til hva elevene kom med under sluttsamtalen etter den litterære samtalen. En elev svarte at den trodde at Siri ville å klare å redde søsteren sin, på bakgrunn av elevens forkunnskaper med at helten alltid vinner i bøker. De andre elevene var enig i dette utsagnet. I denne fasen trekkes fram at det gode vinner over det onde i bøkene, der Appleyard (1991) særlig mener at spenningslitteratur hører til denne fasen. På bakgrunn av at disse bøkene vil elever lett gjenkjenne hvem som er den gode eller den onde, med at karakterene er bygget opp på en stereotypisk måte. Spenning og bokserier ble trukket fram av flere elever som noe de likte, og spenning var viktig for dem når de leste en bok. De fleste mente at et dilemma som skulle løses og at hovedkarakteren klarte utfordringen som den møtte på var spennende, samt at noen nevnte kjærlighetsdrama som spenning for dem. Når elevene nevner spenning, så ville vi av egen erfaring mene at *Ishavspirater* (2017) er en spennende bok, der elevene blir presentert for flere dilemma og utfordringer, med et håp at det gode vil vinne til slutt. Det er en tydelig skurk i historien, og elevene viste interesse i han tidlig, særlig ved bruk av kartet. *Ishavspirater* (2017) er derfor relevant for den gruppen av elever vi har aksjonen for. Den fungerte som et verktøy i den litterære samtalen, men samtidig at det ikke kun er den som kan ha bidratt til leselyst, men også måten vi har lagt opp samtalen. En erfaring vi gjorde etter intervjuene er at vi har reflektert over boken vi valgte og om vi kunne valgt en annen



bok. Vi kunne til denne gruppen elever valgt en annerledes bok, på bakgrunn av deres interesser, som kom fram etter intervjuene, også siden de lå i toppsiktet på alderen i utviklingsfasen vi hadde sett på. Det kunne vært en annen sjanger eller tematikk i boken, eller vi kunne ha sett på bøker som passer til neste fasen i Appleyard (1991) sin teori om utviklingsfaser. Det kan godt tenkes at en bok tilknyttet neste fase kunne passet gruppen bedre og dermed kunne bidratt til leselyst, spesielt på motivasjon til videre lesing. Vi visste jo også til at å lese innenfor eget interessefelt er noe elevene knyttet til begrepet leselyst. Man kunne også ventet med å velge bok til etter man hadde hatt intervju, samt at spørsmålene i intervjuet var rettet mot bokvalget vi tok. En slik muligheten kunne vi utnyttet om vi skulle hatt litterære samtaler flere ganger med samme gruppe. Denne metoden kan også være et godt utgangspunkt for å bli kjent med en gruppe elever, om deres litteratur interesser, som igjen kunne blitt utnyttet til å bidra med å gi elevene leselyst.

Før den litterære samtalen gikk i gang, ble samtalereglene presentert. Disse hadde vi basert på Hennig og Eriksen (2021) sine åtte regler for å skape en god samtalekultur. Reglene gikk ut på å la hverandre snakke uavbrutt, og man skulle lytte. Holde seg innenfor tema, som var boken *Ishavspirater* (2017), men samtidig var ideer og forkunnskaper fra andre bøker også viktig for at de skulle kunne bidra til samtalen om litteratur. De skulle være gode støttespillere for hverandre, med å være positiv til andres ideer og prøve å bygge videre på hva de andre sa. Elevene var flinke til å spille hverandre god, med å støtte ideene medelevene kom med. De lot seg engasjere av noen innspill, som for eksempel om barnearbeid i boken kunne skjedd i dag, siden dem har hørt at det foregår barnearbeid i fattige land. Eller når de ble engasjerte for at en elev så for seg å få superkrefter for å kunne redde småsøsken. Etter Cathrin hadde lest de fire kapitlene og hadde samtale om det som hadde blitt lest i det siste kapitlet, begynte to elever å bli urolige. Spesielt den ene eleven fikk den andre til å fokusere på seg, istedenfor samtalen som foregikk mellom de andre elevene. Vi har også sett det opp mot at tilpasset opplæring skal gi de samme mulighetene til god progresjon i undervisning ut fra den enkelte sine forutsetninger (Opplæringsloven 1998, 1.3). Når disse elevene ble urolige, så kan det være tegn på at undervisningen ikke var tilpasset deres forutsetninger. Vi har snakket sammen om hvordan vi kunne gjort aksjonen annerledes for at dette ikke skulle skjedd, og kommet fram til noen forslag. Vi tenker at for noen elever ble nok fire kapitler for mange å jobbe med rett etter hverandre, at de kunne trengt en mer varierende form for undervisning. Vi kunne hatt flere kortere litterære samtaler fordelt på flere økter med elevene, istedenfor en hel økt og tenker dette kunne bidratt til økt interesse for elevene. Vi kunne også ha byttet på rollene

underveis, slik at elevene fikk miljøforandring med at vi var to lærere. Eller så kunne det vært mulig å få gjort samtalen på en mer praktisk måte, med at de kunne tegnet noe fra handlingen, eller tilknyttet hva de trodde kom lengre inn i handlingen. Vi tenkte også at det hadde vært mulig at de leste noen kapitler hver for seg etter vi hadde hatt den litterære samtalen, så møttes igjen og hatt samtale om hva de leste og at dette kunne vært med på og bidra til leselyst. Vi tenker at flere av punktene som er nevnt som kan spille inn for å gjøre samtalen slik at den tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev og samtidig helheten av gruppen. Med denne tilpasningen tenker vi at disse elevene også kunne fått med ut av samtalen og da også økt leselyst. Hennig og Eriksen (2021, s. 233-234) viser til resultater de satt igjen med etter sitt forskningsprosjekt, de fant ut at det var elever som skåret leselysten sin lav etter prosjektet. Men samtidig skåret de den litterære samtalen høyt over at de likte undervisningsmetoden og så nytten i å snakke om litteratur. Vi kunne se ganske sammenlignbare resultater fra funnene vi gjorde, elevene forteller i intervjuene at de likte å delta i en litterær samtale og de ville at vi skulle fortsette med boken og opplegget, samt de ville ha flere samtaler om litteratur om andre bøker. Men flere av dem svarte at de ikke ville lest boken videre selv. Det kan tenkes å samtale om litteratur kan motivere elever til å lese, men når de må lese på egenhånd for egen del, er ikke leselysten like stor og det er kanskje viktigere at de har en bok de har særlig interesse for. En kommentar som passer til dette, var en elev som likte å gjøre det bra i gruppearbeid og fikk arbeidslyst til å bidra når den fikk positive tilbakemeldinger. Elevene kan være de største bidragsyterne til at de får motivasjon til lesing av hverandre, og at de kanskje kan benytte denne motivasjonen videre i egen lesing. Det kan å tenkes at om i hadde lagt opp samtalen på en annen måte, ville den blitt mer varierende enn kun lesing og samtale. De to elevene som falt av, kunne fått mer ut av den litterære samtalen.

Vi gjennomførte vår litterære samtale med bakgrunn i ulik teori, og blant annet Wicklund (2018, s. 73) beskrivelse av elevers fire faser av leseopplevelser, og der vi ville ta elevene gjennom de tre første fasene i den litterære samtalen. Den fjerde fasen tar mer for seg hvordan elevene selv kan bruke kunnskapen fra den litterære samtalen, og vi vil avslutte drøftingen om fasene ved å se den fjerde fasen opp mot resultatene. For å ta elevene gjennom fasene har vi benyttet oss av Dysthe (1995, s. 57-58) sin beskrivelse av autentiske spørsmål og videre benyttet oss av Skardhamar (2001, s. 82-83) sin utforming av spørsmål til den litterære samtalen. Samt at vi har benyttet oss av Rosenblatt (1995, s. 32) sin beskrivelse på en estetisk lese måte. Dette har blitt gjort i bakgrunn for å ta elevene gjennom fasene, og for å redegjøre

for hvordan dette kan ha bidratt til leselyst. Bakgrunnen for å ha valgt denne oppbygningen på samtalen, er om man skal ta del i noe nytt, slik som en bok. Så ville man prøvd å orientere seg, samt prøvd å forstå og koble dette til erfaringer og reflektere over det man blir presentert for. Etter hvert vil man kanskje kunne se nytten av denne informasjonen, og hvor det kan benyttes videre. Vi hadde en forståelse for at å ta elevene gjennom fasene, kunne bidra til å ta elevene inn i handlingen og skape et engasjement for lesingen.

Wicklund (2018, s. 73) kaller den første fasen orienteringsfasen, og elevene kom inn i verdenen til *Ishavspirater* (2017) som utenforstående. Vi så på denne fasen som særdeles viktig, for å fange elevenes oppmerksomhet slik at de fikk en interesse i boken, og ville følge med i den videre lesingen. Vi definerte blant annet også leselyst, ved at det handler om at leseprosessen kjennetegnes av at det er en lyst, motivasjon, interesse og et engasjement. Vi ønsket at gjennom orienteringsfasen skulle elevene bli tatt inn i fantasy fortellingen, å kunne bli nysgjerrig og få et engasjement, samt lyst til å også utforske teksten. Vi hadde først og fremst utformet grupperommet med bilder fra boken, noe vi hadde gjort for å skape interesse, og la de i noen grad orientere seg i historien. Samtidig ga ingen elever tilbakemeldinger på at dette var noe som fenget elevene i intervjuet, men man kunne se blikket deres utforske bildene og hvisking imellom elevene, som vi tolket som positivt og nysgjerrighet. Det kan selvfølgelig også hende at å ha sendt rundt boken til alle elevene, ville hatt samme verdi eller at de med kartet også fikk noen bilder. Elevene er fremdeles i orienteringsfasen når Cathrin deler ut kartet, da de ikke har blitt kjent med historien ennå. Vi har reflektert mye over bruken av kartet og særlig ved at det kan ha skapt rom for trygghet i samtalen, elevene hadde noe konkret de kunne se og ha samtale rundt. Vi tenker særlig når en starter med litterære samtaler i en klasse som ikke har erfaring med dette, så kan det være fint at elevene har noe konkret å ha samtaler rundt. Det kan bidra til å åpne samtalen opp og det blir kanskje ikke så skummelt å dele noe med andre. Det ble kanskje også enklere for andre å bli med i samtalen, eller dele egne meninger. Ved at man kunne peke på konkrete steder, det ga på en måte en samtale starter flere ganger i samtalen. En elev kommenterte også: “Jeg vet hvor Skjervøy er, kanskje Jervøy også ser ut som Skjervøy” og der en annen elev også så likhetstrekk med flere stedsnavn fra virkeligheten. Vi har nevnt at dette er en erfaring vi har fra tidligere samtaler, at elever har nevnt dette. Vi tror at en mangel på kart, ikke ville fått en så stor andel av elevene til å legge merke til likehetstrekkene på stedsnavnene. Dette bidra også til at elevene hadde noe kjent å relatere seg til. Når elever kommenterer slik i felleskap, vil det kunne skape interesse for andre elever, og vi kunne se at flere begynte å lese stedsnavnene, kanskje i håp

om å finne egne likhetstrekk? Vi hadde også spørsmål til kart i alle kapitlene og dette observerte vi at fengst elevene, da de søkte etter stedet som ble nevnt i lesingen. Lesingen ble ikke bare lytting, men kartet bidro til at lesingen fikk noe praktisk over seg. I det siste intervjuet kommenterte også elevene kartet, både ved at en elev leter etter kart i starten av andre bøker og hvor en annen mente man kunne lage egne. Dette bekrefter også at elevene i ettertid har reflektert over kartene og sett verdien i å bruke kart. Ved bruken av dette fikk elevene orientert seg i et fiksjonsunivers, nettopp det Wicklund (2018, s. 73) forteller om. Videre i orienteringsfasen viste Cathrin forsiden av boken og skulle ha samtale om denne, der flere elever trakk fram elementer til en tidligere bok de hadde lest. Disse elementene tok Cathrin tak i og bygde spørsmålene rundt. Håland og Ulland (2021) skriver at den litterære samtalen er egnet for å heve elevers litterære kompetanse, samt at samtalen gir rom for å tenke gjennom egen forståelse, sett opp mot andres forståelse. Videre er det sentralt med lærerens evne til forberedning og god kjennskap til teksten som skal presenteres. Dette vil kunne bidra til skapelse av de *gylne øyeblikkene*, hvor spørsmål til elevene åpner opp for faglige innspill fra læreren (Håland og Ulland, 2021, s. 150-151). Med å skape en bro inn i boken med kartet og forsiden, fikk Cathrin fram elevenes forkunnskaper fra andre bøker med i samtalen de hadde, som kunne benyttes i lesingen av kapitlene. Noen elever var raskere å trekke fram erfaringer, fantasier og ideer, der det hjalp flere elever å koble seg på samtalen. De første spørsmålene vi hadde utformet, var tilknyttet forsiden. Dysthe (1995, s. 57-58) skriver om å bruke autentiske spørsmål, uten gitte svar som er åpne spørsmål. Spørsmålene skal gi rom for at eleven skal kunne tolke og reflektere selv, ikke bare pugge og gi et rett svar. Gjennom spørsmålene vi hadde utformet på forhånd (vedlegg 2), ville vi prøve å få fram den følelsen karakterene kjente på i boken. Med å bruke elevenes erfaring med å bry seg om noen man vil beskytte, søsken, søskenbarn eller en venn. Det var ikke noe rette svar vi forventet av dem, men håpet at dette klarte å engasjere noen elever veldig, og da koble andre på med at de lyttet og interesserte seg for deres forslag til hva de hadde gjort om de opplevde dette. Spørsmålene Cathrin stilte tilknyttet forsiden var identifikasjonsspørsmål, som har til hensikt å skape en forbindelse mellom leser og tekst, og vil ofte appellere til følelser og stilles gjerne før lesingen finner sted (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Cathrin stilte spørsmål om det å være modig, redd, og om de har søsken de vil beskytte. Her kom et svar fra en elev: “når jeg var liten var jeg mørkeredd” og der flere elever sa seg enige om at det hadde de også vært. Vi tolker særlig dette identifikasjonsspørsmålet som et spørsmål som appellerte til elevenes følelser, både det at eleven sa dette, men også at det frambragte en videre samtale om det å være redd, det var noe elevene hadde erfaring med. Identifikasjonsspørsmålene fungerte både

som å ta elevene med inn i elementer til handlingen, og det å orientere seg i den første fasen og videre til den neste fasen. Vi tenker på grunnlag av dette at det å skape en bred interesse i orienteringsfasen, kan være med på å bidra til en større leselyst og motivasjon når selve lesingen finner sted, at en leseprosess som starter med et engasjement i større grad kan bidra til å skape leselyst. Her vil det være viktig å påpeke at å legge opp til autentiske spørsmål bidro til å skape et engasjement (Dysthe, 1995, s. 57-58). Mangel på disse åpne spørsmålene ville nok bidratt til at vi ville fått mindre erfaringer og forkunnskaper fram hos elevene.

Den neste fasen er forståelsesfasen, som Wicklund (2018, s. 73) beskriver at handler om at leseren skal bli kjent med fiksjonsuniverset og tekstens verden. Vi vil påpeke at vi forstår at fasene vil overlape hverandre og at det ikke er noen klar grense for når man er i den neste fasen, slik som når elevene fikk kartet, fikk se forsiden eller når samtalen startet ble de i noen grad kjent med fiksjonsuniverset. Vi forstår denne fasen ved at det handler om å gå inn i en ny verden, og der vi valgte at Cathrin skulle starte med å lese baksiden, før selve lesingen av kapitlene startet. Vi tenker også at elevene benytter den kunnskapen de har fått fra orienteringsfasen, til å sette brikker sammen i forståelsesfasen. Vi så på det sentralt at elevene skulle få bli kjent med hovedkarakterene og den grunnleggende handlingen, noe spørsmålene også tar for seg. Baksiden av boken redegjør for alle de viktigste hovedkarakterene, og lar elevene bli kjent med fiksjonsuniverset (Wicklund, 2018, s. 73). Etter å ha lest baksiden fikk elevene spørsmål om hva de ville følt om de ble fanget av Hvithode, eller hva de ville følt om noen de var glade i ble fanget? Her kommenterte en elev: "jeg hadde vært redd for å aldri bli reddet". Eleven klarte å sette seg selv inn i fiksjonsuniverset, og eleven er på vei til å bli kjent med tekstens verden. Vi tenker at denne kommentaren også kan ha medført at de andre elevene følte på dette, det å ikke skulle bli reddet og da enklere kunne sette seg inn i Miki sin situasjon. Videre er et poeng å nevne at når vi har lagt opp den litterære samtalen etter fasene og bygd de opp med autentiske spørsmål, har vi også hatt som grunnlag og i hovedsak bygge samtalen opp med en estetisk lese måte og sett på det som essensielt for å ta elevene gjennom fasene. Ved den estetiske lese måten vil leseren leve seg mer inn i øyeblikket og innleve seg gjennom det som blir skapt i lesingen, og det teksten forteller. Når leseren leser estetisk, får leserens følelser, bilder og erfaringer større betydning, det handler om hva teksten vekker i leseren (Rosenblatt, 1995, s. 32). Eleven som klarte å sette seg i fiksjonsuniverset, viser følelser i svaret sitt og spørsmålet kan sies å ha vekket denne følelsen hos eleven. Vi tenker at når leseren leser estetisk vil det handle om hvilke opplevelser som vekkes i leseren, som bygger på elevenes erfaringer og der leseren lever seg inn i lesingen. Spørsmålene vi utformet

ønsket vi å bygge på en estetisk lese måte og ved at elevene var veldig engasjerte i samtalen, som noen av svarene viser: “Jeg synes også at det er rart at voksne kan være mer redd enn et barn, skal ikke voksne være tøffe og passe på” og “Jeg skulle gjort alt for å ta han Hvithode, han skulle fått kjenne på sin egen medisin om han hadde tatt min lillebror. Jeg skulle kastet han i gruva selv”. Vi synes særlig disse svarene vekker sterke følelser hos leseren, og at leseren har levd seg inn i det teksten forteller, videre i tilkoblingsfasen kommer flere svar som viser til at den litterære samtalen har bygget på en estetisk lese måte, som har skapt engasjerte elever i den litterære samtalen, da vi opplevde de fleste elevene som aktive, selv om noen også falt av underveis i samtalen.

Den tredje fasen er tilkoblingsfasen og som omhandler å skulle reflektere over teksten, sett opp mot egne erfaringer og hva man har forstått (Wicklund, 2018, s. 73). Denne fasen har å likhetstrekk med måten refleksjonsspørsmål skal utformes på, som er at de skal få fram refleksjonene i teksten (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Det ble lest et og et kapittel før Cathrin stiller spørsmål, dette medfører at elevene vil kunne veksle mellom forståelsesfasen og tilkoblingsfasen. En forståelse vi har for at de ulike kapitlene tar for seg ulik tematikk og elevene må derfor inn i forståelsesfasen, før de i tilkoblingsfasen kan reflektere over teksten. Tilknyttet det første kapittelet stilte Cathrin flere spørsmål, men der særlig refleksjonsspørsmålet: “Hvorfor tror dere Hvithode kun tar barn” og et overføringsspørsmål: “Tror dere noe av dette kunne skjedd i virkeligheten”, var spørsmål hvor elevene hadde mye å fortelle, samt at flere hengte seg på i samtalen. Tilknyttet det første svarte elevene blant annet at barn får plass i gruvene, de er flinkere til å hjelpe enn voksne og barn kan enklere bli lurt. Elevene hadde altså flere refleksjoner som de snakket om i felleskap, de brukte sine erfaringer og tanker om forskjellen mellom barn og voksen, til å komme med forklaringer på spørsmålet. Det neste spørsmålet vi ønsket å ta fram var et observasjonsspørsmål, og der hensikten er å skape forbindelse mellom tekstens fiksjon og virkelighet (Skardhamar, 2001, s. 82-83). En elev svarte at den har lest artikler på internett om barnearbeid og at barn blir utnyttet til å gjøre farlige jobber i U-land og en elev kommenterte da: “kanskje akkurat med å sende barn til å grave ut diamanter faktisk skjer i dag en plass i verden”. Her klarte eleven å koble fiksjonen til virkelighet, og spørsmålet fungerte til sin hensikt. Her kommenterer også flere elever at dette hadde de ikke tenkt på. Vi var ikke selv forberedt på at dette var noe elevene ville komme fram til og syntes det var interessant å se reaksjonene til elevene når de kom fram til at slike ting faktisk kan skje et sted i verden. Vi hadde egentlig ikke sett for oss at elevene skulle ha mye forkunnskaper om barnearbeid som skjer i verden, eller at de ville

klare å trekke så klare paralleller inn i boken. Begge spørsmålene var relevante, opp mot tilkoblingsfasen, elevene fikk knyttet det opp mot egne erfaringer og det de hadde forstått, samt at de fikk reflektert over det i en større kontekst (Wicklund, 2018, s. 73). Veldig mange av spørsmålene var hensiktsmessige, samtidig som det var spørsmål som ikke fenget elevene og det ble gitt korte svar fra elevene. Et slikt spørsmål var: “Hvordan kan det være for Siri å være på en fremmed båt, men kanskje bare en venn?”. Dette spørsmålet klarte ikke å fenge elevene og Cathrin fikk korte svar slik som: “vet ikke” og “kanskje kjedelig”. Cathrin prøvde i samtalen å tilpasse spørsmålet og spurte: “Hvordan hadde det vært om dere kom på skolen og opplevde det slik som Siri på båten”, en elev svarte kort at det ikke hadde vært bra. De andre sa seg enig, men tilførte ikke noe av kommentarer, ideer eller hva de tenkte om hvordan man kunne følt det. Cathrin valgte da heller å gå videre på neste spørsmål, for å ikke miste engasjementet. Her har vi reflektert om vi i identifikasjonsspørsmålene før lesingen kunne benyttet spørsmål som tok for seg tema om å være alene, og at elevene da ville bygd videre på dette spørsmålet eller følt seg tryggere på dette temaet. Det tenkes at spørsmålet er for sårt for elevene, da det går inn på det å utestenge og føle seg utenfor. For å få elevene til å dele på et dypere nivå, må de kanskje forberedes noe mer på om det er et sårt tema. Videre vil det på 6. trinn være sentralt å utforme spørsmål som legger vekt på personene og forholdene mellom dem, da dette kan interessere elever på barnetrinnet (Skardhamar, 2001, s. 82-83). Vi hadde flere spørsmål som bygde på dette, men da særlig spørsmål som la vekt på Siri, Hvithode eller Miki. Et spørsmål er: “Hvorfor de tror at ikke de voksne var villig til å hjelpe Siri og Faren”. Spørsmålet ble også stilt for at de skulle finne en følelse de kunne relatere til, med å ville redde og bidra. Elevene valgte å heller fokusere det mot de voksne, slik som svaret til en elev: “Skal ikke voksne passe på barn, så da er det rart at dem ikke vil hjelpe”, der det virker som de bruker sin erfaring mot at voksne skal hjelpe, til å svare på spørsmålet. Elevene tok her et annet perspektiv enn vi selv forventet når vi utformet spørsmålet, og tar det mer mot oppfatningene de har om en voksen sin rolle. Det kan tenkes at de i handlingen fremdeles trenger en trygg voksen, dette kan også sees opp mot spørsmålet om å føle seg alene. Elevene her mener de voksne, har en rolle for å motvirke til utestenging. Elevene trekker paralleller mellom det virkelige liv og handlingen i boken, der de bruker erfaringen de har om at voksne burde hjelpe til. Gjennom å bruke (Dysthe, 1995, s. 57-58) sin beskrivelse av autentiske og Skardhamar (2001, s. 82-83) sine forklaringer og utforming av spørsmål fikk vi elevene gjennom de ulike fasene, alle elevene i samtalen delte erfaringer, selv om noen gjorde det mer enn andre og noen falt av underveis i samtalen. Vi synes oppbygningen fungerte bra for å få elevene til å åpne seg opp og i større grad reflektere over hva de kunne trekke ut av boka, selv

om ikke alle spørsmålene fengnet like mye som alle. Dette viser å til viktigheten av å kjenne boka godt, vi hadde en god struktur gjennom utformingen av spørsmålene, men kunne samtidig improvisere underveis i samtalen.

Den siste fasen er overblikksfasen, der Wicklund (2018, s. 73) blant annet skriver om leseren skal kunne forstå sin nye kunnskap og hvor dette kan brukes videre. Vi hadde først en oppfatning av at elevene ikke ville få tid til å bearbeide erfaringene fra samtalen, altså tid til å reflektere over hvordan kunnskap fra den litterære samtalen kunne benyttes i videre arbeid med litteratur, som i samtaler eller valg av bok på biblioteket. Det som da overasket, var eleven som svarte: “Vi skulle hatt sånne lesegrupper, etter hvilke bøker vi liker, eller sjanger” og som videre hadde en grundig utredning om sjangerbaserte lesegrupper. Vi tolker det slik at eleven har klart å forstå verdien av den litterære samtalen, og hva den kan bidra til for eleven og hvordan dette kan videre utvikles og benyttes videre. I resultatene etter siste intervju nevner flere at de kunne tenke seg å arbeide på denne måten med andre bøker, de så altså nytten i den litterære samtalen. Elevene klarer på en måte å se muligheten av den litterære samtalen og viser til at det er form for undervisning de satt pris på.

Den litterære samtalen kan opp mot dette hevdes å gi leselyst både ved at elevene tilegner seg strategier for å ta del i tekster, lærerne og medelever fungerer som et stillas. De går gjennom de ulike fasene og tilegner seg strategier underveis. Å ta del i teksten på denne måten kan å gi elevene en forståelse for teksten før lesingen starter og da kanskje de de et større engasjement og leselyst. Gjennom vår litterære samtale ønsket vi å gi elevene innganger til å ta del i teksten og skape mening (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 73). Vi selv har erfaringer med at når vi har en grad av forståelse av en tekst, før lesingen finner sted er det enklere å få mening ut av teksten. Det er jo ofte derfor det er innledning til en tekst, noe som en bakside på en måte kan sammenlignes med. Vi ønsket at elevene skulle vite hva historien handler om og bli kjent med hovedrollene, for å da i størst mulig grad kunne oppleve teksten sammen og da få økt leselyst gjennom den litterære samtalen. Vi opplevde også kartet som en faktor som klarte å samle gruppen og skape samtale, som de visuelt kunne følge med på å kommentere og at dette særlig var relevant for en gruppe som ikke hadde stor erfaring med litterære samtaler.

Vi har planlagt den litterære samtalen i et sosiokulturelt syn på læring og Etienne Wenger (1998) henvist i Håland og Ulland (2021, s. 151) er: “opptatt av at litteratursamtalen er en forhandling om mening, og at denne meningen blir konstruert i felleskap”. Når elevene delte meninger og erfaringer i den litterære samtalen, fikk de ta del i hverandres tanker. Elevene ble



kanskje presentert for meninger de selv ikke hadde tatt stilling til, men som bidro til at de fikk en bredere forståelse eller mening av den skjønnlitterære teksten. Som blant annet når Cathrin spurte om: “Hvorfor tror dere det betyr ulykke å fange hval i Blåvik?” og en elev svarte: “kanskje det handler om religion”, svaret medførte at flere elever kom på banen. Dette resulterte til at elevene i samtalen sammen kom fram til at det kunne ha noe med Hvithode å gjøre at det ikke var lov til å jakte på Hval i Blåvik. “Samtalen er viktig for å utvikle elevers muntlige kommunikasjon og meningsutveksling i en undervisning preget av et sosiokulturelt syn” (Bakke og Kverndokken, 2021, s. 70). Den litterære samtalen har foregått i felleskap og vi har hatt et ønske om at elevene i samtalen skulle dele meninger og erfaringer, som har bygd på et sosiokulturelt syn på læring. Elevene forteller at de likte den måten å arbeide på og å arbeide i en mindre gruppe, selv om ikke alle likte boken. De forteller at man blir mer kjent med hverandre, både medelever og lærere. En annen sentral kommentar er at de forteller at de lærer av hverandre. Dette kan å sees opp mot den nærmeste utviklingszone og at elevene lærer av en mer kompetent enn seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67-75). Kommentarene viser til at elevene kan tolkes som komfortable i den litterære samtalen og likte å arbeide i samspill med andre, og det å bli mer kjent med hverandre. I en vanlig skolehverdag vil mye arbeid foregå individuelt uten mye form for refleksjon, spesielt i møte med skjønnlitteratur. I den litterære samtalen kunne elevene lene seg på hverandre og da få en bredere forståelse for handlingen av boken, som de også gjorde med spørsmålet om det å jakte på hval i Blåvik. Når vi la opp samtalen med et sosiokulturelt syn, hadde vi også en tanke om at dette skulle kunne tilpasses den enkeltes elev evner og forutsetninger, altså tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, 1.3). Dette gjorde vi med at det var Cathrin som leste boken og leseferdighetene til den enkelte elev fikk mindre betydning, videre mener vi at ved at vi bygde opp på Wicklund (2018, s. 73) sine faser, så tok vi elevene gradvis inn i handlingen. Vi hadde et fokus på at alle skulle forstå viktige elementer fra handlingen og kunne bidra etter sine egne forutsetninger. Samtidig er det viktig å påpeke at to elever falt ut av samtalen og at vi for dem ikke mestret å tilpasse den litterære samtalen, som kan være påvirket av flere grunner og der vi blant annet har reflektert over bruk av en sjanger de ser på som interessant. Dette kan og knyttes opp mot begrepet danning da man i et sosiokulturelt syn på læring også ser på viktigheten av samhandling med andre mennesker, og den betydning dette har for utviklingen av seg selv (Bjerke og Skjellbred, 2021, s. 35). Det er begrepet estetisk danning som vi direkte kan knytte opp mot litteratur og da også leselyst. Eleven vil i den litterære samtalen møte andres erfaringer og holdninger til den litterære teksten som blir presentert, og der vi som lærere må gjøre elevene åpne for disse erfaringene. At blant annet andre kan mene noe annet

enn dem, noe læreren også forklarer før samtalen finner sted. Når elevene klarer å ta del i andres meninger på en åpen måte, vil de kunne benytte det for utvikling i deres egen forståelseshorisont (Bjerke og Skjelbred, 2021, s. 35). En elev svarte: “jeg likte å høre på de andre”, eleven viser til å ha en interesse i andres tanker om teksten og kanskje benytter dette for å videreutvikle sine egne tanker om boken.

Elevene bygger mye på hverandre i den litterære samtalen, også på Cathrin som er formidler, som vil kunne fungere som en mer kompetent enn elevene selv (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67-75). Elevene var også ivrige på å dele under den litterære samtalen. At elevene snakker åpent og deler sine ideer, kan være et tegn på en god relasjon mellom elevene, samt til Cathrin. “Når relasjonen er god, er det lettere å få eleven i tale, noe som gjør at læreren gis mulighet til å bli kjent med eleven og slik få innsikt i hva vedkommende forstår eller ikke forstår” (Moen, 2011, s. 133). Om det hadde vært en svakere relasjon, kunne vi kanskje sett at elevene holdt mer tilbake i samtalen. De var heller trygge på å dele sine egne meninger og erfaringer. Samtidig er det viktig å påpeke at en annen selvfølgelig også kunne gjennomført samtalen på samme måte og da fått likheter i resultatene. En bibliotekar med utdanning i litteraturformidling har selvfølgelig forutsetninger til å føre en litterær samtale, noe også andre lærere med utdanningen innen litteratur vil ha. Dette kommenterte vi også tidligere i drøftingen, viktigheten av å ha kompetanse om litterære samtaler som sentralt i gjennomførelsen av slike samtaler, og som vi mener vil påvirke leselysten til elevene.

### **5.3 Videre arbeid med litteratur og leselyst**

På bakgrunn av problemstillingen, ville vi finne ut hvordan litterær samtale og samtaler om litteratur kunne bidra til leselyst på mellomtrinnet. Siste del av problemstillingen tar for seg det å ha samtaler om litteratur og det er av den grunn vi valgte å lage en egen drøftingsdel om videre arbeid med samtaler om litteratur og leselyst, hvor vi redegjorde for hva vi kan ta med oss videre ut i arbeidslivet av erfaringer og ideer. Å vise interesse og engasjement var noe vi observerte under forskningsprosjektet. Spesielt i den litterære samtalen og i det siste intervjuet. På spørsmål om deres egne tanker og forslag til videre arbeid med litteratur, hadde flere av elevene reflektert rundt dette og viste til forslag med stor interesse og engasjement. Vi kan se at vi klarte å bidra til at elevene var mer nysgjerrig på samtaler om litteratur, og dermed kan ha klart å gi noen elever leselyst.

Vi skrev tidligere om at bibliotektiden ofte benyttes med en assistent, som følger elevene og låner en bok. De savner en med litterærkompetanse som kan hjelpe de å finne bøker som passer dem, samt kompetanse til å samtale om passelig litteratur, deres forkunnskaper og interesser. Om vi som lærere tar oss tiden til å prøve dette, kan dette bidra til å skape leselyst jevnt over hele skoleåret og ikke bare når vi har for eksempel har fokus og arbeid med en litterær samtale. Dette ser vi på noe som vi selv vil prøve å ha fokusere på når vi kommer ut i arbeidslivet, det å ta seg tiden til å snakke, føle og lytte om litteratur. Ikke bare på selve biblioteket, men også i klasserommet og i skolehverdagen. En elev ønsket: “Vi skulle hatt sånne lesegrupper, etter hvilke bøker vi liker”, det kunne vært mulig å ha noe av bibliotektiden i planlagte grupper på bakgrunn av interesser. På biblioteket kan man lese høyt fra de første sidene i forskjellige bøker, slik at elevene kan lytte om den gitte boken fenger dem. Etter høytlesningen, kan det være rom for samtaler om litteraturen som har blitt lest, slik at elevene selv kan bidra til å gjøre hverandre nysgjerrig på ny litteratur, samt at elevene kan dele erfaringer seg imellom. Så kan en ha høytlesninger sammen i klasserommet, slik at klassen har en hel bok de leser sammen og kan samtale om. Ikke bare som en planlagt litterær samtale, der lærer fører åpne spørsmål, men også at de får muligheten å ha noe felles de kan ta med seg ut i friminuttene også, deretter ha samtaler om litteratur i andre settinger også. Da kan vi bruke den felles forkunnskapen av å ha lest samme fortelling, til å skape nye litterære samtaler og bruke dette til å motivere elever til å lese selv. En kan trekke fram deler av boken man vet elevene likte, å prøve å finne likheter med nye bøker. Wicklund (2001, s. 273) skriver om å fremme mangfoldet av bøker kan bidra til leselyst. Man kan tenke seg at en lærer med kompetanse til å trekke fram mangfold i samtaler om litteratur på biblioteket, kan bidra til at elever prøver en bok de egentlig ikke ellers ville valg. Men kan man bruke inspirasjon fra medelever og lærer, til å velge en annen sjanger, annet tematikk enn det de foretrakk fra før.

I vår aksjonslæring har elevene vært i fokus, på denne måte ville vi se på hvilke forkunnskaper, kunnskaper, ressurser og perspektiver de hadde og kunne bruke for å bidra til leselyst eller bruke i en litterær samtale. “Barn og unge har perspektiver, kunnskaper og ressurser som samfunnet trenger, bl.a. for å bedre skole, barnehage, tjenester og lokalsamfunn” (Halås, Gustavsen og Opdal, 2021, s. 120). Vi har her valgt å trekke fram spesielt elevenes egne forslag til hvordan arbeid med litteratur kan bidra til leselyst. Siden det er elevenes leselyst vi har forsket på og vi vil prøve å bidra med leselyst videre i arbeidslivet også, noe en aksjonslæring også omhandler (Tiller, 2006). De kom med sine egne forslag som vi ser for oss at vi vil ta i bruk, videreutvikle eller prøve på et senere tidspunkt. Det er

interessant at elevene forteller hvordan de tar del i en bok, som kan sees opp mot lesestrategier. De forteller at de ser på parateksten, bilder, men så også at de kan bla opp på en side midt i boken og leser derfra. For oss som lærere virker dette som en merkelig strategi for valg av bok, da elevene vil ha liten forståelse for historien ved å velge en tilfeldig side. Stokke og Tønnessen (2022, s. 28) viser til lesenivåer for elever, der skriftstørrelsen, typografi og vanskelig eller lange ord, er noe man legger vekt på i de forskjellige nivåene. Da vi ser at elevene selv svarer at forside, bakside, tekststørrelse og bilder blir nevnt som noe de vurderer selv når de skal velge bok. Kan vi se disse sammenhengene med at noen av de blar opp på en tilfeldig side og leser, at de vurderer innholdet i form av spenning og samtidig ser på om de vil meste lesenivået. Stokke og Tønnessen (2022, s. 28) nevner også tematikken i boken kan påvirke leseren til å mestre et høyere nivå enn forventet, siden de er motiverte til å ville lese. Slik at når elevene leser denne tilfeldige siden, vil de se om spenningen i boken motiverer dem til å lese videre. Den litterære samtalen kan da fungere som en metode for å lære elevene gode lesestrategier, læreren vil i samtalen modellere for elevene. Selv om lever kan mestre bøker i høyere nivå enn forventet, om de blir nok motivert. Kan man se at de bøkene som er tilgjengelig for elevene har et slik hverdagslig språk at elevene forstår ordene (Drangeid, 2018, s. 56). Det kan tenkes at de bøkene som har utfordrende ord kan leses sammen i klassen eller grupper, der man stopper opp og ser hva disse vanskelige ordene betyr og ser at man klarer å få med seg alle elevene i historien som blir lest. Slik at den tilpassede opplæringen skjer underveis i høytlesingen og under samtalen. Hennig og Eriksen (2021, s. 226) mener at lesing og samtaler om litteratur er en effektiv måte å jobbe med språkutvikling på. Vi mener at gjennom vår erfaring, kan vi si oss enig med dette utsagnet og se mulighetene med å samtale om litteraturen man leser. Om elevene absolutt vil lese boken individuelt, og man som lærer vet at det kan være vanskelig ord, kan man lage en ordbank tilgjengelig for elevene, eller en digital plattform for elevene å skrive inn ord de lurer på, eller at elevene lærer seg strategier for å finne ut av vanskelige ord. Dette kan for eksempel lages gruppevis, eller at de er anonyme. Dette kan hjelpe elever som sliter ved at de har noen å spørre og kanskje særlig om det er anonymt, at elevene i større grad benytter seg av dette.

Et veldig godt forslag vi fikk fra en elev, var å ha litterære samtaler flere ganger gjennom året, og at gruppesammensetningen var basert på hvilke sjangre de likte å lese. Sylvi Penne henvist i Aamli (2015) mener at sosiokulturelle vilkår påvirker elevene i valg av litteratur. Kanskje man kunne tenke seg at bare med å velge sjanger, så hadde vi allerede engasjert, motivert og inspirert elevene, allerede før lesingen og samtalen var i gang. Da kan det tenkes at flere

elever har mer å bidra med i samtalen, med at de har mer forkunnskaper og erfaringer med hvordan den type sjanger er skrevet, eller elementer de har lest før. Vi tenker også at litterære samtaler som er basert på hvilken sjanger elevene liker å lese, kunne hatt positiv innvirkning på de to elevene som falt ut av samtalen. At når man tilpasser opplæringen til elevenes interesser vil det kunne bidra til leselyst. Ottesen og Tysvær (2017, s. 60) viser til når det er lesing av skjønnlitteratur i skolen, så får elevene velge bøker selv etter sine interesser. Men i lys av at elevene leser individuelt, der vi ville prøvd å utnytte dette til samtaler om litteratur på bakgrunn av selvvalgte bøker om tematikk og sjanger. Et annet forslag fra samme elev til denne typen arbeid, var at når skolen fikk en ny bok i den gitte sjangeren, var denne reservert den gruppen. Slik at det skulle være motivasjon å være første til å lese, samt kunne bidra til å skape leselyst med at kanskje ingen hadde lest boken før å kunne derfor ikke røpe hendelser og hva som skjer i boken. “Men å fremje leselyst er ikkje det same som at alle helst skal lese det dei likar best, og sjølv velje fritt. Eit heilt fritt leseval ville gå imot eit anna krav i planen om at elevane skal møte eit mangfald av tekstar” (Wicklund, 2001, s. 273). Selv om en sjangerbasert lesegruppe kan bidra til leselyst, er det like viktig å ha fokus på mangfoldet av bøker med tema, interesser, synspunkter, sjangre og hvor ulike elevene er og deres erfaringer med bøker. Sjangerbasert lesegruppe vil låse elevene til en type sjanger, men samtidig vil elevmedvirkningen kunne bidra til at de åpner seg opp for de andre tingene i samtalen som de vanligvis ikke kunne sett. Slik som elevenes erfaring, forkunnskaper, interesser og mangfold fra andre bøker. Samt kunne ta erfaringen fra en slik type samtale inn i andre samtaler om litteratur om andre sjangre. Dette forslaget om å ha litterære samtaler med gruppesammensetning basert på sjanger, er noe vi tar med oss nå når vi skal ut i arbeid i skolen. Vi begge tenker dette var en god ide, som vi kunne tenkt oss å bygge videre på og prøvd ut i praksis. Hennig og Eriksen (2021, s. 234) skriver om arbeidsformen litterær samtale kan få med elever som har lite eller lav leselyst. Vi tenker at med fokuset på samtalen og bruke deres egen interesse for en sjanger, kan bidra til at de omså vil være med på en litteraturreise sammen med hverandre og da ta del i litteratur.

Noe vi også har erfart som viktig med å jobbe med litteratur og leselyst, er samtalen man har med en og en elev. “Når relasjonen er god, er det lettere å få eleven i tale, noe som gjør at læreren gis mulighet til å bli kjent med eleven og slik få innsikt i hva vedkommende forstår eller ikke forstår” (Moen, 2011, s. 133). Nå gjorde vi dette i form av intervju, det var verdifullt for vår forskning, samt en fin måte å ha samtale og bli kjent med elever på i en annen setting enn i klasserommet i en skolehverdag. På bakgrunn av at motivasjon, leselyst

og generelt tanker kan vi ikke se og måle, så var intervjuene i etterkant viktig for oss å finne ut av hva elevene tenkte, følte og egentlig mente om å delta på en litterær samtale. Hva liker de å lese, hvilke sjangre, hvem motiverer dem til å lese, hva gir de leselyst. Dette er spørsmål som vi kan lure på, selv i en travel hverdag som lærer. Så man kan prøve å finne tiden til å ha en kort samtale rundt dette, det kan å være med å gjøre elevene selv bevisst på hva de likte å lese. Vi ser nye muligheter for en slik form for samtale med elevene, som vi ser kan benyttes når vi kommer ut i arbeid. Med enten å ha samtalen med en og en elev eller i grupper, for å finne ut mer om elevenes interesser innenfor litteratur og bygge relasjoner som vi kan bruke i videre arbeid med lesing og leselyst gjennom hele skoleåret. Så samtalen eller intervjuet som ble gjort før den litterære samtalen, kan være likeså viktig å ha. Wicklund (2001, s. 273) skriver om å vise elever respekt for de valgene de tar når det er en leteaktivitet. Vi tenker vi kan snakke, stille spørsmål med elevenes valg av bøker i en samtale om litteratur, kan vi dermed bidra med å vise interesse og vise respekt for elevene og deres valg. Det vil være viktig å vise respekt for elevenes valg og også ikke stresse de på biblioteket, men la de bruke tiden til å finne bøker de faktisk har en interesse for å lese.

Ottesen og Tysvær (2017) mener også at elever på mellomtrinnet er avhengige av samtaler for å få utbytte av mer kompliserte tekster. En interessant faktor er da at det vises til at det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, eneste er at elevene leser det individuelt og da gis det liten mulighet til å bearbeide leseopplevelsen (Ottesen og Tysvær, 2017) (Wicklund, 2018, s. 26). Det er altså motstridende, det burde arbeides med skjønnlitteratur, men gjennomføres i liten grad på skolen. Aamli (2015) skrev og at elevene synes det er morsomt å snakke med hverandre om bøker, flere blomstrer i de litterære samtalerne og svake lesere kan gis mulighet til å vise en annen side av seg selv. I og med at de støtter seg på læreren som leser høyt og ikke seg selv som leser, samt kunne støtte seg på medelevers forkunnskaper fra andre bøker, som de bruker i samtalen. “Som vi har sett, legges det på mellomtrinnet i norske skoler stor vekt på å ivareta elevenes leseglede ved individuell lesing, men stillelesing alene gir liten mulighet til å bearbeide leseopplevelsen. Til det trengs det tilrettelegging, slik det for eksempel skjer i litterære samtaler eller i leselogg.” (Wicklund, 2018, s. 26). Forskningen kan sies å være svært tydelig, det burde samtales mer i klasserommet om bøker. Tilknyttet våre resultater vises det å til at elevene likte å høre på hverandre og kunne lære av hverandre. De fikk noe ut av lesingen og da kanskje mer enn om dette hadde foregått under en individuell lesing som lesekvart. Lesekvarten er en fast start på dagen for elevene og foregår som individuell frilesing, de har valgt sine bøker og leser i dem i 15 min på morgen. Når

lesekvarten er over går timen i gang, og elevene får ikke pratet om hva de akkurat har lest eller hvilken bok de leser. En elev beskriver lesekvart på denne måten: "Lesekvart er noe vi bare gjør hver morgen, vi har en bok som vi har lånt på biblioteket og leser i et kvarter. Når det har gått ett kvarter, sier læreren i fra. Da lukker vi boken, uansett hvor på siden vi er og timen starte". Eleven gir ingen beskrivelser på å få bearbeide leseopplevelsen i den måten lesekvarten er lagt opp. Vi tenker at vi vil ha fokus på at elevene værfall skal få lov å lese ned siden de er på. Deretter kanskje en kunne tatt tiden til å trekke fram omså bare to til fire bøker hver morgen, som de kunne selv fortelt hva de hadde lest. Så andre kunne hørt om denne boken var noe for dem og stilt spørsmål til hverandre. Slik at stikkordene blir å ta seg tid til å lytte, å reflektere, å inspirere, å undre og stille spørsmål til hverandre. Elevene fortalte også om at det under den litterære samtalen gis mer rom for å bli kjent med medelever og lærere. Det vil altså kunne være rom for å bygge gode relasjoner, som er svært viktig på flere arenaer i skolehverdagen (Moen, 2011, s. 133). Det er interessant at hva forskning forteller og hva det som legges vekt på i skolen, ikke samsvarer mer enn det gjør. Det at elevene liker å ha samtale om bøker med medelever og lærere kan kobles opp mot leselyst ved at de ønsker å ta del i en tekst, elevene opplevde et engasjement i å ha en samtale om *Ishavspirater* (2017), selv om ikke alle likte bokvalget. En litterær samtale kan av den grunn gi leselyst ved at elevene får ha samtale om tekst, slik som også forskning sier at de behøver. Det viktigste er kanskje at elevene i forskningen vår forteller at de liker å ha samtale om litteratur.

Med en bevist tilnærming til litteratur og lesing, vil vi kunne ha fokus på hvordan vi i små og store sammenheng kunne være med å bidra til leselyst. Vi har sett på større opplegg, slik som litterær samtale og vi har sett positive muligheter for å få elevene motivert til å lese. Samtidig kan alle øyeblikkene i skolehverdagen man har samtaler om litteratur også kan være med å bidra til leselyst. Spesielt hvordan man kan utnytte at elevene kan motivere hverandre og den betydningen relasjonen de har med hverandre har for slike samtaler. La elevene spille hverandre gode i litterære sammenheng, de sitter med mye erfaringer og kunnskap om bøker, sjangre og litteratur. Vi trenger muligens å lære dem å sette ord på dette, og hjelpe dem med lese- og lærestrategier, til å finne fram til sin egen kunnskap og da enklere kunne ta del i skjønnlitterære tekster. Å bygge undervisning og samtaler om litteratur på tilpasset opplæring kan bidra til at alle elevene opplever å få noe ut av undervisningen, det blir tilpasset den enkelte elev og deres forutsetninger.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har vi hatt som mål å svare på problemstillingen: *På hvilken måte kan litterær samtale og samtaler om litteratur bidra til leselyst for elever på 6. trinn?* Vi har satt søkelys på begrepene leselyst og motivasjon, for å finne ut hva tidligere forskning og teoretikere legger i begreper, samt hva elevene mener. Vi har i intervjuene også hatt et søkelys på hvilke opplevelser elevene har tilknyttet samtaler om litteratur i skolehverdagen, samt deres egne forslag til hvordan de vil arbeide med litteratur. Dette er faktorer vi selv må tenke over i vår egen litteraturformidling når vi kommer ut i yrket som lektorer i skolen. Tiller (2006, s. 44) beskriver aksjonslæring som i korte trekk er å utvikle egen praksis i skolehverdagen. Denne beskrivelsen er noe som vi har hatt i baktankene gjennom hele masteroppgaven, fra start til slutt. Vi ville sitte igjen med erfaringer, opplevelser og ideer som vi kunne selv ta med oss ut i arbeidslivet, og der alt vi har lært kan bidra til at vi kan utvikle egen praksis med mål om å gi elevene lyst til å lese.

Vi fikk etter intervjuene bekreftet at elevene hadde kjennskap til begrepet leselyst, ved at de redegjorde med likhetstrekk til vår egen definisjon. Dette benyttet vi når vi vurderte hvordan den litterære samtalen og samtaler om litteratur kunne bidra til leselyst. For å vurdere elevenes leselyst tok vi også fram begrepet motivasjon, der vi kunne vurdere elevenes følelser og opplevelser knyttet til begrepet, til skjønnlitteratur, den litterære samtalen og samtaler om litteratur (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Funnene sett opp mot teorien viser blant annet til andre personer kan ha store betydning for elevenes leselyst, både om de blir oppmuntret, støttet eller noen med kunnskap og et engasjement presenterer bøker for eleven. Funnene viser også til forforståelse har betydning for lesing, og en faktor til at mange av elevene foretrakk bokserier hjemme. Videre vises det til delte meninger om det å lese fysiske eller digitale bøker, og der mangel på erfaringer eller strategier kan være faktorer til elevene opplever økt leselyst til en av formene. Vi oppfatter at elevene kan utfordre seg til å mestre et høyere lesenivå, om det blant annet er et engasjement for lesingen, altså tematikk i bøker kan bidra til økt leselyst for enkelte elever (Støkke og Tønnessen, 2022, s. 28).

Vi benyttet boken *Ishavspirater* (2017) og der vi ser på det som sentralt at vår kunnskap og erfaring med boken påvirket utformingen av den litterære samtalen. Vi baserte samtalen på de åtte samtalereglene til Hennig og Eriksen (2021) for å kunne skape rammer for god



samtalekultur, funnene viser til at elevene likte å ha samtale med hverandre, og var flinke til å spille på hverandres kommentarer. Vi viste også til de to elevene som falt utenfor og hvordan vi kunne bidratt til at alle elevene fikk samme mulighet for lik deltakelse etter egne forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 1998, 1.3). Funnene viser videre til at orienteringsfasen og forståelsesfasen var viktige for å ta elevene inn i handlingen og skape en forforståelse, der vi har konkludert med at det skapte økt rom for deling av erfaringer og refleksjoner i tilkoblingsfasen, noe som kan ha bidratt til økt leselyst (Wicklund, 2018, s. 73). Den siste fasen er overblikksfasen og det var interessant at elevene klarte å reflektere over sjangerbaserte lesegrupper og måten dette kunne bidra til leselyst, samt betydningen sjanger har for de som falt utenfor. Funnene til det å bygge på et sosiokulturelt syn på læring, er relevant siden den litterære samtalen og intervjuene foregår i felleskap, også her ser vi betydningen av at elevene kunne lære av hverandre. De satte pris på andres tanker og erfaringer i lys av sine egne (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67-75).

Vi har i oppgaven reflektert over hvordan videre arbeid med litteratur kan bidra til leselyst. Erfaringen er betydningen at elevene har en person med litterære kompetanse med på biblioteket, som har større forutsetninger for å ha gode samtaler om litteratur med elevene. Vi ser også viktigheten av intervjuene, vi tilegnet oss kunnskap om elevenes strategier i valg av bok og en litterær samtale kan bidra til at elevene tilegner seg gode lesestrategier. Det har kommet fram at elevene likte å ha samtale i mindre grupper, og vi tolket deres opplevelser ved at de følte seg trygge i situasjonen. Vi ser også viktigheten av elever får arbeide med skjønnlitterære tekster i felleskap, som forskning bekrefter. Funnene viser også at dette kan bidra til økt leselyst ved å la elevene få ta del i andres erfaringer, samt dele egne.

## **6.2 Konklusjon**

Vi har konkludert med at det er flere innfallsvinkler til hvordan en litterær samtale og samtaler om litteratur kan bidra til økt leselyst for elever på mellomtrinnet. Hovedpunktene for å bidra til leselyst er betydningen av den som formidler litteratur, rammene for den litterære samtalen, forkunnskaper, strategier og samtaler om litteratur.

Et sentralt funn er viktigheten av at hvem som formidler litteratur har betydning for elevenes leselyst. Både i form av medelever, lærer eller for eksempel en bibliotekar fra folkebiblioteket. Vi konkluderte med at en med kompetanse innen litteratur har større

forutsetninger for å bidra til økt leselyst for elever under en litterær samtale, eller andre samtaler om litteratur. Vi mener at det å ha rammer for den litterære samtalen kan bidra til økt leselyst ved at elevene opplever en større trygghet til å dele meninger og erfaringer når det er gode rammer. Har man kunnskap om måten man legger opp samtaler om litteratur, tenker vi det vil få stor betydning for elevenes leselyst, samt refleksjoner som framkommer. Videre ser vi på viktigheten av at elevenes forkunnskaper og betydningen dette har for leselyst. Den litterære samtalen kan av den grunn bidra til leselyst om man klarer å hjelpe elevene inn i handlingen. Dette var å en konklusjon vi gjorde på bakgrunn av at elevene likte å lese bokserier hjemme, de kjente allerede til handlingen. Videre kan arbeid med litterære samtaler, eller samtaler om litteratur bidra til at elevene får modellert gode strategier i møte med litteratur, som de kan tilegne seg selv. Dette kan bidra til at elevene får økt leselyst ved at elevene har gode strategier i sitt eget møte med litteratur.

Vi har forstått viktigheten av å ha samtaler om litteratur med elevene, og den betydningen dette har for deres leselyst. Vi kan tilpasse det strukturelle i skolehverdagen for at samtaler om litteratur skjer på daglig basis, ved å utnytte mulighetene som allerede er der. Slik som lesekvart, bibliotektiden og vårt eget engasjement for lesing og spesielt leseren. Det kan gjennomføres undervisningsopplegg som foregår over tid, med sammensatte grupper for planlagte samtaler om litteratur, på bakgrunn av interesser for sjangre, tematikk eller en bokserie som kan bygges videre på. Vi har konkludert med at samtaler om litteratur bidrar til økt leselyst ved at man får bli kjent med elevenes litterære interesser.

Vi har gjort oss noen erfaringer om hva som ikke fungerte i den litterære samtalen, der vi har kommet fram noen forslag til hva vi kunne gjort annerledes. Vi hadde to elever som falt av mot slutten av samtalen, vi tenker med å ha sjangerbaserte grupper basert på elevens interesser kunne bidratt med å tilpasse undervisningen. Dette kunne inkludert og engasjert elevene mer i lesingen. Vi kunne også rettet spørsmålene i intervjuene før aksjon mot bøker som kunne vært relevant, og deretter valgt bok på bakgrunn av svarene.

Aksjonslæringsprosjektet har bidratt til at selv etter mange flere erfaringer rikere i sekken, har vi innsett at den viktigste faktoren kan være å være positivt innstilt, vise engasjement, være interessert, snakke og lytte til elevene om litteratur. Å ikke minst, skape gode relasjoner med elevene med å bli kjent med deres litterære interesser. Vi er inspirerte og klar til å komme ut som lektorer og prøve ut ideene våre, for å se hvor vi kan bidra til økt leselyst. For arbeidet med leselyst, burde være kontinuerlig og metodene varierte. Med dette har vi en ide om

leselyst ikke bare skal skje i nuet, men at det skal være en opplevelse elevene ønsker å fornye. Vi ser i arbeidet med denne problemstillingen at litterære samtaler og samtaler om litteratur bidrar til leselyst på flere ulike måter for elever på mellomtrinnet, erfaringer vi tar med oss videre for å bidra til økt leselyst for andre elever.

## Litteraturliste

- Aamli, K. (05.06. 2015). Litterære samtaler i klasserommet. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/litterare-samtaler-i-klasserommet/>
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2.utg., s. 68-89). Oslo: Gyldendal.
- Bakke, J, O. & Kverndokken, K. (2021). Muntlig bruk av språk. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2 utg., s.65-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Skjelbred, D. (2021). Norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg., s. 13-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Drangeid, M. (2018). Litterær lesing som multimodal sansesimulering. I M. Rogne & L. R. Waage (red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*. (s. 55-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.

- Guanio-Uluru, L. (2022). Fantasy litteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur – Introduksjon for lærere (2. Utg.)* (s. 105-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halås, C. T, Gustavsen, K. & Opdal, L. (2021). Barn og unge som utforskere i aksjonsforskning. I D. V. Heimburg & O. Ness (red.), *Aksjonsforskning – samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn.* (s. 119-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, A. & Ulland, G (2021). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2 utg., s.145-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- Indregard, P. B. (2016). Samtaler om litteratur. I N, Aalstad (red.), *Les meg.* (s. 81-106). Oslo: Ena forlag.
- Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge journal of education*, 47, 67-84. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/0305764X.2015.1118441>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttede lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7.* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsson, F. (2017). *Ishavspirater.* Aschehoug: Oslo.

- Ottesen, S. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. Hentet fra: <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV - 1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL_2)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelendamm.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Litterature as exploration*. New York: The modern language association.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelendamm.
- Skardhamar, Anne-Kari. (2001). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2021) *Tekst og tekstkyndighet*. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2 utg., s.41-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, G. A. (2009). *Aksjonsforskning og aksjonslæring - læringssamspill i læringsfelleskap*. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. (s.17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget As.

- Siri Ulfsdatter Søreng. (2021, 9 mai). *Kort om ontologi og epistemologi* [Videoklipp].  
Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=4EZDQvVgEBc>
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur – Introduksjon for lærere* (2.utg. s.17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. & Michaelsen, E. (2014). Developing Professional Knowledge and Skilled Practice Through Literary Conversations in Various Didactic Contexts. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 178, 212–216. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.183>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-132). Oslo: Universitetsforlaget
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredaktikk*. (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tharp, R.G. & Gllimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring - Forskende partnerskap skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulland, G & Håland, A. (2021). Litteraturredaktikk – en introduksjon. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2 utg., s.125-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 7. trinn*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

Wicklund, B. (2001). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (2. Utg., s. 272-278). Oslo: Universitetsforlaget As.

Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka*. (s. 21-31). Oslo: Universitetsforlaget.





## Vedlegg 2 - Spørsmål til litterær samtale

### Litterær samtale – Ishavspirater

#### Identifikasjonsspørsmål (knytte tekst/leser, før lesing, holder ofte med et)

- Hva kan det bety å være modig?
- Har dere noen ganger følt dere veldig modig?
- Har dere vært veldig modig?
- Har dere noen ganger vært veldig redd?
- Har dere søsken? Eller noen dere er veldig glade i og vil beskytte?

#### Etter å ha lest baksiden:

- Hva hadde dere følt om dere ble fanget av Hvithode?
- Hva ville dere følt om en dere var gald i ble fanget?

#### Etter å ha lest kapitel 1, Miki:

- Hvorfor tror dere at Hvithode kun tar barn?
- Hvorfor tenker dere at dem ikke kan bruke voksne nede i graven?
- Hva tenker dere om å la andre jobbe for å bli rik?
- Om det ikke er diamanter, hva tror dere er i hvithodes gruve?
- Tror dere noe av dette kunne skjedd i virkeligheten?
- Hvor ser dere ~~Blåvik~~?
- Hvor tror dere Hvithode øy er på kartet?
- Hva tenker dere skjer videre i fortellingen?

#### Etter å ha lest kapitel 2, Jerneple:

- Hva hadde dere gjort om du var Siri?
- Hvordan ville du likt å ha en søster som Siri?
- Hva ville du følt om du ble fanget av Hvithode?
- Finner dere Jerneple på kartet?
- Hva er Hvalhøner? Tror der de finnes i virkeligheten?

**Etter å ha lest kapitel 3, Skarven som kom tilbake:**

- Hvorfor tror dere at de voksne ikke hjalp Miki?
- Hvorfor er Siri villig til å reise ut på ishavet?
- Hva hadde dere gjort om du var Siri?
- Har dere noen dere veldig glade i og ville reist ut på ishavet for å redde?

**Etter å ha lest kapitel 4, Polarstjernen:**

- Hva tenker dere om at matrosene ble blek og sluttet å prate når Hvithode ble nevnt av Siri?
- Hvordan hadde dere følt dere om dere ble behandlet som Siri på båten?
- Hvordan kan det være for Siri å være på en fremmed båt, men kanskje bare en venn?
- Hvordan ruter kan de reise med båten?
- Hvorfor tror dere det betyr ulykke å fange hval i Blåvik?

**Litterærkompetanse:**

- Hva er det med denne boken/teksten som gjør den spennende?
- Hva tror dere skjer videre i historien?
- Hvem er det som forteller historien?

**Overføringsspørsmål:**

- Når hendte det som blir fortalt?
- Kunne det hendt i vår tid?
- Hva kunne vært virkelig, og hva kunne ikke vært det?
- Hvor sannsynlig er det at Siri finner søsteren?

**Observasjon/hukommelse (kan komme rett etter lesing, alles forståelse)**

- Hvem handler historien om?
- Hvorfor fanger Hvithode barn?

Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

Spørsmål	Svar og kommentar fra elever	Når de trekker inn forkunnskaper	Annet
<p><b>Identifikasjonsspørsmål (før lesing)</b></p> <p>Hva kan det bety å være modig?</p> <p>Har dere noen ganger følt dere veldig modig?</p> <p>Har dere vært veldig modig?</p>			

<p>Har dere noen ganger vært veldig redd?</p>			
<p>Har dere søsken? Eller noen dere er veldig glade i og vil beskytte?</p>			
<p><b>Etter å ha lest baksiden:</b></p>			
<p>Hva hadde dere følt om dere ble fanget av Hvitthode?</p>			
<p>Hva ville dere følt om en dere var gald i ble fanget?</p>			

<p><b>Etter å ha lest kapittel 1, Miki:</b></p> <p>Hvorfor tror dere at Hvitthode kun tar barn?</p> <p>Hvorfor tenker dere at dem ikke kan bruke voksne nede i graven?</p> <p>Hva tenker dere om å la andre jobbe for å bli rik?</p> <p>Om det ikke er diamanter, hva tror dere er i hvithodes gruve?</p>			
---	--	--	--

<p>Tror dere noe av dette kunne skjedd i virkeligheten?</p>			
<p>How do you see <b>Blåvik</b>?</p>			
<p>How do you think Hvilhøde øy is on the map?</p>			
<p>What do you think is going on in the story?</p>			

<b>Etter å ha lest kapitel 2, Jernepjele:</b>			
Hva hadde dere gjort om du var Siri?			
Hvordan ville du likt å ha en søster som Siri?			
Hva ville du følt om du ble fanget av Hvitthode?			
Finner dere Jernepjele på kartet?			
Hva er Hvalhøner? Tror der de finnes i virkeligheten?			



<p><b>Etter å ha lest kapittel 3, Skarven som kom tilbake:</b></p> <p>Hvorfor tror dere at de voksne ikke hjalp Miki?</p> <p>Hvorfor er Siri villig til å reise ut på ishavet?</p> <p>Hva hadde dere gjort om du var Siri?</p> <p>Har dere noen dere veldig glade i og ville reist ut på ishavet for å redde?</p>			
---	--	--	--

<p><b>Etter å ha lest kapitel 4, Polarsjermen:</b></p> <p>Hva tenker dere om at matrosene ble blek og sluttet å prate når Hvitthode ble nevnt av Siri?</p>			
--	--	--	--

Hvordan hadde dere følte dere om dere ble behandlet som Siri på båten?

Hvordan kan det være for Siri å være på en fremmed båt, men kanskje bare en venn?

Hvordan ruter kan de reise med båten?

Hvorfor tror dere det betyr ulykke å fange hval i **Blåvik**?

--	--	--	--

<p><b>Litterærkompetanse:</b></p> <p>Hva er det med denne boken/teksten som gjør den spennende?</p>			
<p>Hva tror dere skjer videre i historien?</p>			
<p>Hvem er det som forteller historien?</p>			

**Overføringsspørsmål:**

Når hendte det som blir fortalt?

Kunne det hendt i vår tid?

Hva kunne vært virkelig, og hva kunne ikke vært det?

Hvor sannsynlig er det at Siri finner søsteren?

<p><b>Observasjon/hukommelse (kan komme rett etter lesing, alles forståelse)</b></p> <p>Hvem handler historien om?</p> <p>Hvorfor fanger Hvitthode barn?</p>			
--	--	--	--

## Vedlegg 4 – Intervjuguide

### Intervju guide (før aksjon)

- Presentere at vi skal ha en samtale om leselest og litterær samtale
- De kan trekke seg når de vil
- Behøver ikke svare på spørsmål

### Faktakunnskap

Trinn:

Spørsmål

1. Hva er motivasjon for deg?
2. Hva er leselest for deg?
3. Hva føler du om du gjør det bra på skolen?
4. Hva motiverer deg til å lese på fritiden og hvorfor?
5. Hva motiverer deg til å lese på skolen og hvorfor?
6. Når i løpet av skoledagen bruker du å lese?
7. Hvilket fag motiverer deg mest og hvorfor?
8. Hvilket fag leser du mest i?
9. Hva bruker du å lese?
10. Hva motiverer deg til å lese?
11. Hvilket fag føler du at du leser best i?
12. Hva motiverer deg mest til å lese fysisk bok eller iPad? Hvorfor?
13. Hva motiverer deg til å finne bok å lese på biblioteket?
14. Hvordan utforsker du en bok på biblioteket, for å finne ut om du vil prøve å lese den?
15. Hva for deg til å like en bok du leser?
16. Hvilken sjanger liker du best å lese?

## Intervju guide (etter aksjon)

- Presentere at vi skal ha en samtale om leselyst og litterær samtale
- De kan trekke seg når de vil
- Behøver ikke svare på spørsmål

### Spørsmål

1. Hva er motivasjon for deg?
2. Hva er leselyst for deg?
3. Hva synes du om boken ~~Isahavspirater~~ *Isahavspirater*?
4. Hva er dine tanker om å lese denne boken videre selv?
5. Hvordan har du opplevd den litterære samtalen?
6. Har du deltatt i en litterær samtale tidligere?
7. Hvordan vil du starte lesing av nye bøker fra nå?
8. Er det noe som har gitt deg mer leselyst nå? Hva og hvorfor?
9. Hvordan har motivasjonen vært med lesing og delta i timene med litterær samtale?
10. Hva var det morsomste med å lese sammen og snakke om boken?
11. Hvis du kunne bestemt en av timene, hvordan ville du jobbet med boken?
12. Hva mener du man må ha med for å hjelpe til leselyst i slike timer?
13. Hva gir deg leselyst? lese en fysisk bok slik som vi har gjort eller lese på iPad?  
Hvorfor?
14. Hva motiverer deg nå til å finne bok å lese på biblioteket?
15. Hvordan tenker du nå å utforske en bok på biblioteket, for å finne ut om du vil prøve å lese den?
16. Hva har endret seg for deg nu når du skal selv finne bok på biblioteket?



## **Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan en litterær samtale kan bidra til leselyst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi er to studenter ved UiT, Norges arktiske universitet, campus Alta og går femte året på lærerutdanningen. Vi skal i forbindelse med dette skrive en masteroppgave, der tema er leselyst og skjønnlitteratur. Vi ønsker å gjennomføre en aksjonslæring med bruk av den litterære samtalen som metode, samt at vi ønsker å følge opp dette med to intervju. Materialitet skal vi bruke i en analyse i masteroppgaven.

### **Problemstillingen for vår masteroppgave er:**

*På hvilken måte kan litterær samtale skape leselyst for elever på 6. trinn?*

For å besvare vår problemstilling ønsker vi å gjennomføre en litterær samtale i to norskkøtter i klassen. Før samtalen vil vi gjennomføre et intervju med noen av elevene, og etter endt samtale vil vi gjennomføre et nytt intervju med de samme elevene. Vi vil under studiet observere elevenes respons og utsagn i forbindelse med undervisningen. I den forbindelse sender vi ut samtykkeskjema til foresatte. Alle notater gjennom forskningen vil til enhver tid anonymiseres. Elevenes utsagn vil ikke kunne knyttes til enkeltelever, og det er heller ikke behov for navn eller andre opplysninger som kan være identifiserbare. De eneste opplysningene om lærer og elevene som vil være relevant å trekke fram er at aksjonslæringen har foregått på 6. trinn. Vi blir heller ikke å nevne hvilken skole vi har vært på. Elevene kan trekke seg når de vil underveis.

### **Tidsramme**

Innleveringsfrist på oppgaven er 15. mai 2022, og alt innsamlet materiale vil bli slettet etter dette. I løpet av de fire månedene aksjonslæringen og analyse av datamateriale foregår, vil det kun være vi to studenter som har tilgang til materialet. Deltakelsen er frivillig, og det vil alltid gjennom forløpet være mulig å trekke seg uten å oppgi grunn. Alle opplysningene om deg og innsamlet materiale vil da bli slettet.

Om du/dere samtykker skriver dere under og leverer underskriften tilbake på skolen.

**Hvis du har spørsmål om studiet, er det bare å ta kontakt:**

Cathrin ~~Sjøvejan~~ Fredriksen

[cfr017@uit.no](mailto:cfr017@uit.no), 99431015, kan også nåes på ~~Schoollink~~.

Kristine Holten Langaas

[kla097@uit.no](mailto:kla097@uit.no), 40458251

**Samtykke til deltakelse**

Jeg har fått informasjon om forskningen og gir herved tillatelse til at mitt barn deltar

Navn på barn

Sted/Dato

Underskrift

